



UNIVERSIDADE DO VALE RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ILZA RODRIGUES JARDIM

A MAGIA DO PROFESSORAR
a aula como um excursionar entre os saberes

São Leopoldo

2011

ILZA RODRIGUES JARDIM

A MAGIA DO PROFESSORAR

a aula como um excursionar entre os saberes

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientador: Profa. Dra. Maria Isabel Cunha

São Leopoldo

2011

É HORA DE AGRADECER...

A todos e todas com quem fiz a vida.

*Às professoras Dra Maria Isabel Cunha, Dra Mari Forster e Dra Cleoni Fernandes da
Linha de Pesquisa Formação de Professores do PPGEDU da UNISINOS que
compreenderam que a professora Ilza com seus 65 anos poderia ter a oportunidade
de materializar uma frase – sonhos acredite neles.*

*A Mabel, minha orientadora, que de longe e de perto, acompanhou-me nos meus
momentos de fala e de silêncio e com seu modo de ser assegurou-me o sentimento de
que o sonho era possível.*

*A todos e todas com quem fiz a vida no PPGEDU/UNISINOS: professores, colegas da
turma de 2005 e funcionários do PPGEDU e da Biblioteca.*

*Às professoras Dra Marion Borda, Dra Vânia Chaicar, Dra Beatriz Fisher, Dra Mari
Forster que participaram da banca de qualificação do projeto e da banca de defesa de
tese, e defesa do projeto e a professora Dra Elisa Lucarelli que integrou a banca de
defesa de tese: meu obrigado com emoção por suas sensibilidades quanto a lidar
como a minha produção materializadas em seus pareceres...*

*Aos coordenadores dos Cursos Pré-Vestibular Populares Resgate, Projeto Educativo
Alternativa Cidadã, Centro de Estudantes Universitário de Engenharia e Organização
Não Governamental para Educação Popular, dedico o meu reconhecer pelo trabalho
que realizam.*

*Aos professores Saturno, Sol e Netuno (nomes fictícios) agradeço que com seus jeitos
de ser reafirmaram o aprendido nesse tempo de ser professora pesquisadora: o aluno
é a essência do trabalho de ser professor.*

*Aos colegas da Faculdade de Educação da UFRGS e, de forma mais próxima,
A cada um e uma dos professores do Departamento de Estudos Especializados,
À amiga Roseli Pereira, nesses quase quarenta anos, com as quais aprendi a ser
professora.*

*A Marlou Pellegrini e Eliane Gshwenter, amigas e colegas de ontem na
FACED/UFRGS e que muito tem a ver com o meu ser professora e pessoa...*

A Clarissa Golbert e Denise Comerlato, colegas e amigas de hoje na FACED/UFRGS.

*À amiga Ane Marlise Port Rodrigues, alavanca em direção ao sonho,
Ao Carlos, com quem no dia-dia digo e vivo, SONHOS ACREDITE NELES.*

Aos meus Alunos, meus Mestres



sol

saturno

netuno

clarissa
goubert

maria isabel
cunha

carlos

lúgia carlos

antonio da
luz trindade

marlene
teixeira

nicole
rebeca

aline cunha

roseli
pereira

A luz do túnel em diferentes dimensões da vida

carmen mora

eliane
ashwenter

marleu
pellegrini

ester dias

D. arturo de
la orden

Princesa, 7 anos.
Jan, 2011

Aos meus Alunos, meus Mestres.

RESUMO

A tese tem como tema compreender o agir pedagógico do aluno de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos Cursos Pré-vestibular Populares (CPVP), lugar de formação e início da experiência docente o qual junta-se à formação em desenvolvimento na graduação. Através deste, objetiva-se interpretar o dizer dos professores, os enunciados pedagógicos, tendo como recurso para tal seis intenções de enunciação, que acercam o enunciado pedagógico do professor. Compreender as intenções de enunciação como estratégias de interação para o ensinar e aprender, e que, por meio destas, o professor e o aluno excursionam entre os saberes e criam um lugar na sala de aula, lugar este no qual constatei, a partir dos episódios pedagógicos dos professores Saturno, Sol e Netuno, que o aluno concorda, indaga e questiona. E nesta perspectiva, o enunciado pedagógico é uma soma de fatos enunciativos provocada pelo ir e vir no qual os protagonistas participam como falantes e ouvintes. Como instrumento de coleta de informações, foram realizadas entrevistas com coordenadores de cursos CPVP e com seus professores para que se pudesse conhecer suas trajetórias de formação na educação básica; gravações das suas aulas em DVD e transcrições dos áudios (das aulas). Para tanto, os teóricos de referência são Benveniste, na Teoria da Enunciação, Gadamer e sua produção sobre compreensão e linguagem, e Cunha, com seus entendimentos acerca do professor e sua formação.

Palavras-chave: Excursão entre os saberes - Intenções de enunciação - Enunciado pedagógico - Aula - Formação do professor

ABSTRACT

The theme of this thesis is to understand the pedagogical practice of Mathematics Degree students at Universidade Federal do Rio Grande do Sul, their teaching-learning environment, and the beginning of their teaching carrier in Popular Preparation Courses for the entrance examinations in universities (CPVP) along with the development of their graduation course. We aim to interpret their discourse and pedagogical utterances relying on six intents of elocution which are embraced by the teacher's pedagogical enunciations. Understanding the intentions of the enunciations as interaction strategies to teach and learn so teacher and student explore knowledge and design a space in the classroom, in which I've realized, from the Saturno, Sol, and Netuno events, that the student agrees, queries, and interrogates. From this perspective, the pedagogical enunciation is the addition of enunciative facts stimulated by the turn-taking in which the protagonists take part as speakers and listeners. Interviews with the popular courses coordinators and their teaching staff are the instruments for the data collection, being able to learn about their background and development in their basic education. Class video recording and their audio transcriptions are also instruments for data collection. The theoretical foundations are based upon the works of Benveniste, on the Enunciation Theory, Gadamer and his works on comprehension and language, and Cunha, with her understanding about teachers and their training.

Keywords: knowledge exploration - intents of elocution – pedagogical enunciation – class – teaching-learning environment.

INDICE

INTRODUÇÃO	8
SEÇÃO 1 - Fragmentos Da Trajetória De Formação: Condutos Para Intenção e Problema De Tese	10
1. Segmento I: Fragmentos De Uma Trajetória De Formação Para Ser Professora	13
1.1 Lembrança da vida da gente que se guarda em trechos diversos	14
1.2 A magia da aula: trabalho pedagógico e intencional	14
1.3 Têm Horas Antigas Que Ficaram Muito Mais Perto Da Gente Do Que Outras De Recente Data	21
1.4 O Aluno Sujeito Do Seu Saber	31
2. Segmento II: Intenção De Pesquisa – Um Novo Horizonte, Uma Outra Margem	39
SEÇÃO 2 - CRUZANDO A RUA DA FORMAÇÃO: OUTRO ESPAÇO, OUTRO LUGAR, OUTRO PROFESSOR	42
A - Criando e Reafirmando Intuições	42
B - Entendimentos Possíveis deste Outro Espaço, do Lugar e do professor	47
SEÇÃO 3 - CONFIGURAÇÃO DO LUGAR DE PESQUISA: O CURSO, O PEDAGÓGICO E O ALUNO-PROFESSOR	52
A - O Curso Pré-Vestibular Popular	53
B - Aproximações quanto à criação dos cursos CPVP	58
C - Aproximações quanto ao pedagógico do CPVP	66
D - Aproximações quanto ao aluno-professor de matemática do CPVP	67
SEÇÃO 4 - CRIAÇÃO DE UM JEITO PARA LIDAR COM OS ENUNCIADOS PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR QUE EXCURSIONA ENTRE OS SABERES	73
Aproximação Um	74
Aproximação Dois	74
Aproximação Três	78
Aproximação Quatro	80
SEÇÃO 5 - A PRECIOSA MAGIA DO PROFESSORAR	85

Interpretação dos Episódios Pedagógicos	87
Quadro A: fatos enunciativos quanto à formação na Educação Básica (excertos das entrevistas)	87
I - Fatos Enunciativos do professor Saturno (Sa)	87
II - Fatos Enunciativos do professor Sol (So)	90
III - Fatos Enunciativos do professor Netuno (Ne)	96
Quadro B: fatos enunciativos quanto às intenções pedagógicas de enunciação (excertos das transcrições das aulas)	100
I - Professor Saturno (Sa)	101
II - Professor Sol (So)	113
III - Professor Netuno (Ne)	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
Citações	
Consultas	

INTRODUÇÃO

Tudo está em deixar amadurecer e então dar à luz. Deixar cada impressão, cada semente de um sentimento germinar por completo dentro de si, na escuridão do indizível e do inconsciente, em um ponto inalcançável para o próprio entendimento, e esperar com profunda humildade e paciência a hora do nascimento de uma nova clareza: só isso se chama viver artisticamente, tanto na compreensão quanto na criação.

(REINER MARIA RILKE)

Ao pensar o que escrever nessa introdução, fiquei conversando com meus botões, e entre os botões ponho-me a pensar e a formular várias formas de uma idéia, de uma indagação: o que faz uma professora de setenta anos dispor-se a realizar um Curso de Doutorado em Educação com o objetivo de entender o agir pedagógico (ensinar e aprender)? E com essa intenção, que é a semente da qual nos fala Rilke, no caminho percorrido, fiz parcerias com autores e com as experiências vividas no dia a dia do curso e no decorrer da pesquisa.

Iniciei o curso sabendo o que desejava entender, o professor e o seu fazer a aula, à qual a percebia como um espaço mágico e, ao mesmo tempo, não alcançava entender essa magia, faltavam-me recursos para um processo de compreensão. O meu não-entendimento e, ao mesmo tempo, o desejo de entender a aula como um processo de interação entre o professor e o aluno levou-me a considerar que essa relação precedia de um processo de interação do professor. Realizei leituras e reflexões quanto à formação do professor, quer seja através das contribuições teóricas das décadas de oitenta e noventa, quer seja pelas desse início de século, no qual entendo ter sido acentuada a preocupação com da educação com o desempenho do professor.

No meu entender, muita tinta já foi gasta, muitos dizeres foram apresentados. A ação pedagógica do professor é desafiada a possibilidades e limitações que estão presentes no processo do ajudar o outro a educar-se.

Nesse lidar com o *eu* e com o *tu* busco o professor que se enuncia na dimensão do ensinar e do aprender, tendo como parceiro o aluno, que é o protagonista de seu auto-desenvolvimento. E para tal, criei como método interpretativo seis intenções de enunciação: 1) estabelecer contato pessoal, anunciar o início e o final da aula, organizar a atividade, fazer e manter combinações; 2) retomar o assunto da aula anterior, trazer para o presente referências matemáticas que embasam o assunto em desenvolvimento, relatar, documentar; 3) expor, introduzir, explicar, narrar, argumentar, exemplificar; 4) provocar e acompanhar a reflexão, lidar com o texto matemático como texto interpretativo, indagar para inferir a aprendizagem; 5) desdobrar o assunto de formas diversas (argumentar, exemplificar) responder as dúvidas e explicitar a partir dessas; 6) consolidar, fazer retomadas parciais e conclusivas do assunto trabalhado, preparar o prosseguimento dos assuntos, verificar a compreensão, dar fechamento.

Os estudos da lingüística, da Teoria da Enunciação, tornaram-se um caminho para o desenvolvimento deste trabalho, pelo qual os companheiros foram o pensar, o ler e reler, o indagar e o criar recursos de compreensão para configurar o que eu, como professora-pesquisadora, desejava propor como temática: o processo de enunciação do professor como excursionista entre os saberes.

Um recurso importante na construção desta pesquisa, os teóricos Benveniste e Gadamer. Encontrei Benveniste em disciplinas realizadas na pós-graduação em Linguística Aplicada, nas quais troco a idéia do agir pedagógico do professor pelo enunciado pedagógico. Esta troca foi um *ir mais além* na minha compreensão da linguagem como expressão do que o homem pensa e sente, e esta relação entre Benveniste e Gadamer, filósofo da hermenêutica, possibilita criar recursos para lidar com o dizer do professor como fatos enunciativos e com a linguagem como expressão de subjetividade do sujeito que é seu criador.

Os estudos realizados sobre a formação de professores em suas diferentes concepções e proposições (Cunha, Tardif, Bordas, Penin), oportunizou-me compreender em maior profundidade e amplitude a

complexidade dos processos formativos do professor, dos quais é possível pensar sobre essa formação inicial e continuada do professor no contexto da sociedade brasileira.

O que o leitor encontrará nas seis seções que constituem este documento é muito da professora que alcançou a sua intenção: *compreender a ação pedagógica do professor em sua excursão entre os saberes criadores de um ensinar cooperativo que é formador e educativo*. Neste ponto, Barthes e Cunha tornaram-se companheiros do pensar e do compreender o professor como sujeito do conhecimento que, pelo meio do qual, educa e educa-se, forma e forma-se.

E para todo esse processo foi preciso ter muita paciência e humildade, ou seja, dobrar o joelho ao conhecimento organizado e experienciado.

SEÇÃO 1 - FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: CONDUTOS PARA INTENÇÃO E PROBLEMA DE TESE

Para compreender o professor como excursionista entre os saberes, foi necessário pensar e refletir sobre sua formação inicial que é construída na Educação Superior e o “ir mais além” – o sair da universidade, das instituições isoladas de Ensino Superior e “garimpar” os espaços sociais nos quais o aluno em formação encontra e cria um lugar para “ser professor”.

Nesse sentido, escolhi aspectos que podem contribuir para a construção do entendimento sobre o professor que, em formação inicial, excursiona entre saberes. Para tanto, atravessei a rua da formação e, do outro lado, dirigi-me aos Cursos Pré-Vestibulares Populares. Cruzei a rua movida pelos sentimentos de professora-pesquisadora imbuída de perguntas e plena de curiosidade de como criar *um outro dizer*. Para a obtenção de respostas às minhas indagações e dúvidas, foi preciso viver um duplo desafio: o de escolher as ideias, desfolhando-as na busca de seu entendimento e o de viver e sentir a possibilidade de uma outra maneira de dizer o dizível.

O desafio de ir mais além do dizer sobre o agir pedagógico do professor em formação inicial é instigante para uma professora-pesquisadora que, no decorrer do seu ensinar-aprender, preocupa-se em refletir acerca de seu cotidiano em sala de aula. Reconheço que, assim com eu, muitos são os professores-pesquisadores que se movem para entender a aula como um lugar de dizer, que, por meio da qual, o professor se apresenta aos alunos e estes se apresentam aos demais colegas e ao professor. Assim, outros também perceberam que o desejo e o susto andam juntos.

Medo e susto fazem-me lembrar a reação de Cartier-Bresson descrita por Assouline, ao tomar conhecimento da crítica referente à sua pintura *Rua dos Sagueiros em Montmartre* que já fora pintada, exatamente do mesmo ângulo, por um certo Cézanne. Disse ele: “que surpresa e que alívio descobrir que os temas são sempre os mesmos e que tudo já foi dito em todos os tempos. O que conta é a maneira de acomodar os ovos” (ASSOULINE, 2009,

p.28). O desafio enfrentado para elaboração da tese é semelhante ao de Cartier-Bresson: a rua é a mesma, o ângulo de percepção é o mesmo, mas o dia, a luminosidade da rua, as cores escolhidas são as mesmas? Os tons das cores se repetem? As pinceladas do pintor, na criação das imagens, são as mesmas? Se tudo a ser criado é o mesmo, o que é impossível, fico com a certeza de que o pintor não é o mesmo.

Os pesquisadores e os professores que desenvolvem suas atividades nos cursos de licenciaturas compreendem, hoje, mais do que ontem, a complexidade do processo formativo profissional nas diversas áreas do conhecimento. As instituições de Ensino Superior lidam com desafios de ordem diversa ao elaborarem seus projetos político-pedagógicos de formação.

O primeiro desafio é o de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, respeitando a trajetória de formação de cada um dos Cursos de Licenciatura Plena na instituição formadora. É preciso olhar para o que tem sido feito como referência, sem se aprisionar ao até então realizado e estimular o desejo de ir mais além, pensando no que o presente anuncia na sociedade brasileira e globalizada como necessidade de um projeto de formação inicial de professor.

O segundo desafio decorre da concepção e da aquisição do conhecimento que embasam a organização curricular da instituição formadora em cada um dos Cursos de Licenciatura. Destaco este aspecto porque identifiquei uma íntima relação da concepção de conhecimento que permeia as disciplinas científico-culturais com o jeito de ensinar e aprender do professor nestas disciplinas. O professor, com seu modo de ensinar, é uma das fontes em que o aluno, em formação, encontra possibilidades de satisfazer suas necessidades de aprender o conhecimento específico e, ao mesmo tempo, de como lidar com esse conhecimento. Todavia, como outro elemento a essa formação: o desempenho dos professores das denominadas disciplinas pedagógicas e indago: o quanto desse desempenho encontra ressonância nas proposições teóricas quanto ao ensinar e aprender?

O terceiro desafio é encontrar o necessário equilíbrio entre o mercado de trabalho e a proposta de formação do professor. O alcance desse equilíbrio

pode estar na consideração e na incorporação das necessidades que priorizam a pessoa em suas diferentes etapas de formação, assim como o sistema de produção e o setor de serviços que, além de assegurarem o processo educativo, possam proporcionar ao aluno a aquisição de processos cognitivos e emocionais para responder às demandas de hoje e ir mais além.

Portanto, esta seção está constituída por dois segmentos: os fragmentos de uma trajetória de formação para ser professora e a formulação da tese. Sob a forma de fragmentos, apresento minha trajetória de mulher e de mulher trabalhadora em educação, que tem como marco desta narrativa os finais dos anos setenta. Atingida pela condição reflexiva, saí em busca de outro jeito de ser e de estar no mundo, em diferentes dimensões. Certamente, o pessoal e o profissional entrecruzaram-se, completaram-se, e ainda caminham juntos, o que faz com que, em muitos momentos, assumam um caráter muito próprio.

Utilizo a estratégia de fragmentos como recurso de narrativa e entendo-os como um movimento de reflexão no sentido de trazer para mais perto o que vivi e senti. Essa é a força propulsora desta tese: o ser professora que acontece no ensinar e no aprender. Narro, especialmente, a lembrança da vida que se guarda em trechos diversos, a magia da aula envolvendo o trabalho pedagógico e intencional, as horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data, o sentido político do fazer pedagógico, o aluno sujeito do seu saber.

Apresento a proposição de tese entendida como expressão de uma busca de compreensão do agir do professor que ensina e que aprende e por meio do qual desenvolve seu processo de formação. Esse é sempre inicial na medida em que o “aprendido” é provocador do desejo de um “outro ensinar-aprender”.

1. Segmento I: Fragmentos De Uma Trajetória De Formação Para Ser Professora

1.1 Lembrança da vida da gente que se guarda em trechos diversos

As lembranças provocam inquietudes e as percebo como energias para pensar, elaborar e propor a tese, cujo tema envolve a formação inicial do professor. Meu desejo não é de um trabalho autobiográfico, entretanto me dou conta de que vai ser difícil descolar deste percurso o que procuro entender nesta tese: o ser pessoa e o ser professora numa universidade pública. São seres unificados, compondo o novelo da vida; são seres que, como anéis frágeis, entrecruzam-se em suas fronteiras como são os espelhos sociais de Sousa Santos (2005), ou seja, espelhos que sustentam a vida em sociedade, imagens construídas de sistemas e práticas sociais que asseguram o viver social. São construções que revelam a intenção de reproduzir as identificações que exercem influências muitas vezes decisivas e determinantes numa dada circunstância histórica em cada sujeito. Diz Souza Santos que:

[...] as sociedades são a imagem que tem de si vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico. São os espelhos que, ao criar sistemas e práticas de semelhança, correspondência e identidade, asseguram as rotinas que sustentam a vida em sociedade [...] (SANTOS, 2005, p. 47).

E, assim como a sociedade constrói sustentações por meio dos espelhos, eu também o faço em meus movimentos de ser no mundo. Recrio meus espelhos no decorrer da vida e com essas imagens atuo nos espaços sociais, assegurando identidade no pensar e no agir da vida. Na prática social do ser professora, percebo minha identidade profissional em constante reconstrução por meio da:

[...] resignificação social da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se também pelo significado

que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 19).

No fazer e desfazer da vida possível, como professora, faço referência ao ser aluna, ao estar do outro lado do ser professor. Foram muitas as emoções vividas e geradas na interação com os colegas, em seus jeitos de ser e estar, como também com cada um dos professores em suas formas de ser professor.

Aprendi muito nas diferentes disciplinas cursadas no curso de doutorado, quer nas aulas presenciais, quer nas leituras de novas produções teóricas e nas reflexões provocadas pelas leituras realizadas. E nesta convivência vivenciei o *ser em formação*, refleti sobre mim mesma enquanto sujeito em processo de formação.

Esta tese é a travessia, é o contar como estratégia, entendendo que □ “mais além” □, palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, e, se ali estão, é para que possamos chegar a outra margem, pois a outra margem é que importa” (SARAMAGO, 2000, p. 77).

Para mim, o pensar na outra margem é uma mágica produtora de energia para *ir mais além*. O *ir mais além* do que hoje compreendo e do que hoje intuo como busca de entendimento é o que pensa e como pensa o professor em relação à aula como um diálogo muito próprio entre ele e o estudante. Para a *tessitura* desta compreensão, trago parceiros, conhecimentos e saberes resultantes dessa trajetória com os quais vou compor e recompor os fios de minha trajetória, para *ir mais além*.

1.2 A magia da aula: trabalho pedagógico e intencional

No decorrer do meu trabalho de professora, fui sentindo e construindo um nível de certeza ao dizer, para mim e para os alunos, que a aula-magia é trabalho pedagógico e intencional; é magia possível *na* e *com a* interação entre aluno-aluno, professor-professor e aluno-professor, parceiros de trajetória de

formação, diferentes em seus tempos e lugares. Essas diferenças são advindas de suas trajetórias de vida que, por isso mesmo, os tornam sujeitos possíveis.

E por que aula-magia? Como pode ser mágico um processo intencional como é o ensinar-aprender? É possível que essas indagações e questionamentos tenham origem no entendimento da magia como um *pluft*. Puro engano! As magias do mago são produtos de reflexões em que há toda uma combinação de objetos, uma sincronia nos movimentos que deslumbra e continua deslumbrando, mesmo sabendo que há ali um truque. E ao assistirmos à saída do coelho da cartola mágica continuamos a dizer *oh!*

Na aula também há o justo momento de deslumbrar (*ah! entendi!!!*), e a magia se faz pela via da compreensão. Para mim, a magia é a vida no esperado, na expressão da curiosidade, no impulso do desejo, na produção do prazer, no alcance da compreensão. E a aula é esta possibilidade do *acontecer* que emancipa como arte do conhecer, como arte do emocionar por meio do esforço intelectual para o compreender. Para Rosenfield:

[...] o segredo da arte não é um simples “truque”, um engodo de circo, mas ele repousa sobre um cálculo muito sutil, ele depende de ações combinadas e ajustadas com uma precisão matemática e que a superfície “natural” do drama oculta deliberadamente (ROSENFELD, 2000, p. 149).

E assim como a arte não é truque, a magia da aula também não o é. A magia é trabalho pedagógico, é o agir intencionado no qual o professor em sua atividade docente tem de ter presente que é *professor* porque há aluno, que o ser professor faz-se com o outro, com esse portador de saberes e intenções que precisa encontrar ressonância no saber e no fazer do ser professor.

Nas experiências vividas como professora, entendo a aula como trabalho pedagógico – uma atividade que tem de ser pensada, programada pelo professor com muita sensibilidade, pensando nos alunos com quem desenvolve seu trabalho de ensinar e aprender. É preciso estar atento e, se possível, registrar os sinais que são emitidos no decorrer do trabalho como fonte para pensar e repensar cada encontro com os alunos. Penin escreve que:

Por mais que a aula seja planejada, ela não acontece como o desenrolar de um script. Este é para ser produzido e a aula para ser vivida [...] uma aula é sempre única [...] o professor viverá na aula uma situação de comunicação inédita [...] (PENIN, 1996, p. 17).

O inédito no dizer de Penin (1996) é o que denomino como *outra aula* e, por isso, gosto de dizer aos alunos, ao iniciar o trabalho: *choveu muito nos nossos caminhos da aula anterior à aula de hoje, e eu pensei que hoje eu e vocês, nesta outra aula[...]*. Cada aula é uma nova aula. Choveu muito em meu caminho, e também a chuva foi intensa nos caminhos da vida dos alunos.

Utilizo a expressão *chuva* como um recurso e, com esta metáfora, tento trazer os alunos para *o aqui* e *o agora*. Faço uma retomada da aula anterior, quer no que foi trabalhado como tema e ideias, quer no que ficou na minha cabeça e indago: *alguém pensou sobre o que trabalhamos no encontro passado? Há indagações, questionamentos?*

Diante da indagação, é frequente o aluno dizer: *no ônibus eu fui pensando... Quando saímos da aula, a gente falou sobre o que o colega havia dito... Eu não pensei nada...* Essas expressões provocam em mim inquietudes e indagações que se referem ao lugar que o aluno ocupa no processo educativo como sujeito do seu processo pelo qual pode aprender a ser falante e ouvinte.

Os questionamentos não impedem reconhecer que os estudos vigentes sobre educação provocaram e provocam mudanças no pensar e no agir pedagógico do professor. Sei que, assim como eu, há muitos professores que realizam experiências diversas no sentido de ser um professor “de outro jeito”. Por outro lado, a imagem engessada do aluno como *quem escuta e anota* é ainda muito forte, como também nos diferentes espaços sociais.

Para compreender a aula como atividade pedagógica, escolho e trago os textos de Morche (2005), de Barthes (1992), de Arendt (2003) e de Cunha (2008). Fiz escolhas entre os seus dizeres que são como *pérolas*, porque ecoam no meu pensar e provocam o repensar.

Morche realiza o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais e, no

primeiro semestre de 2005, foi meu aluno na disciplina Organização da Escola. Escreveu um trabalho que denominou *A Escola Como uma Festa*. Fico a pensar se Morche, ao usar a expressão festa, deixou-se influenciar por uma expressão que gosto de dizer e que é bem provável que ele a tenha ouvido de mim: *a aula é uma festa*. Festa porque, na interação entre os que estão na sala, falantes e ouvintes, pode acontecer a compreensão, a criação do conhecimento, e esse *criar é festa...*

Para exemplificar suas reflexões, escolhi excertos de seu trabalho e uma fotografia marcante de Doisneau:



DOISNEAU, Robert. *O relógio*, Paris, 1957.

Escreve Morche (2005):

Na foto, observamos alguns objetos que nos levam a pensar que ali é mesmo primeiramente pelos desenhos pendurados no fundo, segundo pelo armário ao lado. [...] Num primeiro olhar na foto, logo de relance os três meninos parecem iguais, não pela roupa que vestem, mas pelo regime de visibilidade que a instituição escolar implica aos olhos de um observador. Não há diferenciação dos alunos; em sua maioria até hoje são considerados números de chamada ou mais um na sala. As individualidades não são preservadas, simplesmente não há individualidades e são apenas um produto da dinamização escolar, mas também do próprio professor, do seu discurso e do olhar que lança para seus alunos.

A foto de Robert Doisneau (1956) ilustra um fenômeno da educação moderna: o tempo, o relógio. [...] O tempo como a linha de produção das grandes indústrias capitalistas. A produção em série como foi ilustrada por Charlie Chaplin no seu magnífico Tempos Modernos. [...] passagem sucessiva de série para série, um parafuso ou algum conhecimento que faltou ou disposto de forma errada no objeto e que faz retornar para o início do trabalho. A sirene simboliza a passagem do tempo na escola, o intervalo... Esse é o mais cruel dos tempos. O tempo escolar passado com ansiedade, com temor constante, temor causado pelo poder disciplinar. Os suspiros surgem nos momentos informais, nas conversas, nas estratégias criadas pelos sujeitos para se livrarem dessa disposição de poder que é estruturada (MORCHE, 2005, p. 2).

Um dos desafios no ser professora é compreender-me como corpo histórico e que preciso fissurar os engessamentos da historicidade que me pertencem, para desfrutar dessa possibilidade única de apresentar o novo a mim mesma e ao aluno. Cada aluno é uno, único; cada encontro é um novo encontro. Outro dia um aluno indígena relatou: *na aldeia muitas vezes há conflitos entre nós, mas no outro dia todos saem juntos para buscar o que comer. É preciso esquecer...*

Parece importante esquecer o velho para que o novo aconteça. Criar o desafio da aula que não se sabe fazer para que seja feita. E nesse meu pensar, trago Barthes (1992) para que fale por mim. Em 7 de janeiro de 1992, disse Barthes em sua Aula Inaugural da cadeira de Semiologia de Literatura do Colégio de França:

[...] se quero viver, devo esquecer que meu corpo é histórico, devo lançar-me na ilusão que sou contemporâneo dos jovens corpos contemporâneos dos corpos presentes e não de meu próprio corpo,

passado. Em síntese: periodicamente, devo renascer, fazer-me mais jovem do que sou [...] Empreendo, pois o deixar-me levar pela força de toda a vida: o esquecimento [...] (BARTHES, 1992, p.46-7).

O tempo da aula, ideia trabalhada por Morche (2005) e Doisneau esta presente tanto para o professor quanto para o aluno. Ambos sabem que a aula tem um tempo de duração pré-estabelecido e pelo relógio, e o outro, o tempo interno, que é único e de cada um. O menino, ao olhar o relógio, na fotografia de Desolier pode estar expressando o movimento interno vivido por ele e pode estar a pensar: *essa aula que não tem fim... E esse escrever que não acaba.* Ou então: *está tão bom escrever que nem senti o tempo passar...*

Eu olho os meninos na foto e penso: o que olham, o que pensam, o que sentem? Ou então: o que será que passa pela cabeça dos alunos enquanto expressam disciplinamento do corpo? A foto faz-me lembrar o que muitas vezes vivenciei em aula, sentada, disciplinada, acompanhando o trabalho em silêncio, fazendo ou não anotações e, de repente, alguns cruzam os braços; se possuem material, guardam-no na sacola e pronto: *seu tempo acabou...* Muitas vezes digo: *observo que muitos fecharam a pasta e o coração, creio que a aula acabou.* E o incrível é que, ao olhar o relógio, há uma coincidência entre tempo de aula cronológico e o tempo interno de alguns alunos, inclusive o meu na sala de aula.

O tempo é tratado na Montanha Mágica de Mann (1980). O herói da montanha, Hans Castorp, dialoga com um companheiro de uma clínica nos Alpes da Alemanha sobre o tempo e argumenta:

O tempo absolutamente não tem natureza própria. Quando nos parece longo, é longo, e quando nos parece curto, é curto, mas ninguém sabe sua verdadeira extensão. [...] Para que o tempo fosse mensurável, seria preciso que decorresse de um modo uniforme; e quem lhe garante que é mesmo assim? Para a nossa consciência, não é. Somente o supomos, para a boa ordem das coisas, e as nossas medidas, permita-me essa observação, não passam de observações [...] (MANN, 1980, p. 78-9).

Morche (2005) traz para seu texto questionamentos, e como argumento acerca do tempo encontra respaldo em Bachelard, na obra *O novo espírito*

científico, apresenta o conceito de “ruptura epistemológica”:

O conhecimento nesta definição se dá a partir de rupturas sucessivas. Caberia ao professor medir continuidade ou descontinuidade? Penso a educação na forma “rasteiras”. A questão é avançar, abrir a fresta, mostrar a jaula, apresentar os processos. Em que nossos rabos de símios pudessem pôr-se para fora, e que não espiássemos mais através de uma pequena fresta da jaula e sim através da própria jaula, de cima dela e de todos os lados (MORCHE, 2005, p. 2).

Eu relaciono este *abrir frestas* de Morche (2005) com a expressão *magia da aula*. Magia que acontece na medida em que o aluno e o professor abandonam o espiar, abandonam a cautela e deixam-se levar no balanço das ondas provocadas no re-descobrir possibilidades advindas do aprender consigo e com o outro e, numa relação dialógica, alcançam ambos a compreensão que é ativa e criadora. Esta *compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão [...] No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado mútuo é a mudança e o enriquecimento* (BAKTHIN, 2003, p. 378).

E a magia no pedagógico faz-se na efetivação da busca de compreensão ativa por parte do aluno e do professor. Ambos, com suas visões de mundo, expõem suas lutas, suas mudanças e a renúncia de seus pontos de vista e posições; ambos são partícipes de uma atividade complexa que é o ensinar-aprender – uma prática sempre única que mobiliza os sujeitos na sua totalidade, incluindo razão, emoção, historicidade e cultura (CUNHA, 2008).

Cunha (2008) afirma:

A sala de aula entendida aqui na sua dimensão simbólica como o espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem, requer esforços intencionais de ruptura paradigmática, favorecendo a construção de racionalidades ampliadas. [...] Nossos alunos são pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades. [...] é preciso considerar que os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre as mesmas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica (CUNHA, 2008, p. 474).

No dizer de Cunha, o professor é marcado por uma história de formação que ressoa no meu sentir, provocando o desejo de trazer para mais perto as horas antigas e a vontade de refletir sobre o vivido na trajetória de formação. Um desejo por muito tempo escondido, depois um pouco menos escondido e, de repente, esse desejo espraiando-se no fazer a vida de professora e contaminando outras fontes de vida.

1.3 Têm horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data

Uma das horas antigas que trago para perto são os tempos de efervescência política nos anos oitenta e nos quais a sociedade brasileira, até então sufocada, expressou suas necessidades e expectativas de um Estado Brasileiro comprometido com a democracia. As vozes de muitos foram ouvidas na expectativa da ruptura com o engessamento político e constituíram-se em tempos de possibilidades de aprendizagem da sociedade, assim como o foram para mim.

O aprendido é um recurso para refletir e buscar respostas para as necessidades sentidas e por mim registradas. Com os registros, aprendi a pensar e agir de outro jeito no mundo, na vida e, entre esses mundos, na universidade e no ser professora. Um jeito pelo qual a dúvida passou a ser parceira, um jeito construtor de produção, mais inclusivo das pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender.

Assim como eu, a universidade foi desafiada a repensar suas ações para responder às expectativas da população com a instituição de uma formação de todos e para todos, com a participação dos alunos, professores e técnico-administrativos, desencadeando movimentos memoráveis em direção a uma universidade pública, gratuita e democrática.

Essas ações estimularam a comunidade acadêmica a expressar e lutar por expectativas até então congeladas. Nas universidades federais deu-se a fundação das Associações de Docentes (ADs) que passou a liderar o

movimento político dos professores, tornando-se um canal de representação da categoria e fonte de discussão e formulação das reivindicações quanto à universidade desejada.

As ADs assumiram a liderança das lutas políticas e também, para muitos professores, tornaram-se um lugar de viver e conviver com os demais professores da universidade. Zanfeliz, em depoimento, conta que

[...] o embrião do Movimento Docente surgiu nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que era o único espaço naquele momento possível de nos encontrarmos para discutir política. A SPBC sempre deu espaço para esse tipo de discussão, até porque a entidade tinha uma visão crítica à Ditadura (ZANFELIZ, *apud* PINHEIRO, 2008, p. 16).

Em 1964 e depois, em 1969, após o AI-5, dezenas de professores foram cassados e expulsos da universidade federal na sequência que também atingiu centenas de professores e estudantes nas universidades brasileiras. Uma década de censura, obscurantismo e repressão, que se constituiu no oposto do espírito e da razão de ser da universidade (PINHEIRO, 2008, p. 17).

As primeiras greves foram um marco na reconstituição da identidade dos docentes, dos técnico-administrativos, dos alunos e da própria Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A professora Zanfeliz, uma das fundadoras da Associação dos Docentes da UFRGS (ADUFRGS), em seu depoimento, quando da comemoração dos 30 anos da Associação, relata que a universidade:

[...] naquele momento, era um reduto elitista e grande parte dos professores tinha um discurso de que professor não era operário e, por isso, não deveria fazer greve. [...] A greve de 1980 [...] registrou altos índices de adesão e trouxe mais de 300 novos associados para a ADUFRGS. Foi o reconhecimento da associação como instrumento de representação dos professores (ZANFELIZ, *apud* PINHEIRO, 2008, p. 16).

A comunidade acadêmica, entre suas reivindicações, priorizou a participação de professores, alunos e técnico-administrativos no processo de eleição de seus dirigentes, até então protagonizada pelos membros do Conselho Universitário. Um forte embate foi travado nas universidades estatais, como a UFRGS. Em 1988, foi instituída a consulta à comunidade para

indicação de nomes que compuseram a lista a ser votada no Conselho Universitário e encaminhada ao Ministério de Educação para a nomeação do Reitor e Vice-Reitor.

A participação da comunidade acadêmica como mecanismo político de democratização se não se desfez de todas as relações de poder construídas historicamente, abalou suas estruturas, criando espaços para construção de relações oxigenadas pelo desejo de uma universidade mais inclusiva. O processo participativo possibilitou a reflexão coletiva, expondo as tensões entre as diferentes visões do papel da universidade na sociedade, assim como as tensões provocadas quanto ao projeto político pedagógico de formação da instituição universitária. Para Cury, o projeto pedagógico

[...] é o momento em que professores, respeitando as diretrizes, vão tomar para si a tradição das suas áreas, os avanços científicos que a área teve, buscando assim um Projeto pedagógico que respeite os fins da educação superior. [...] o momento de negociação interdisciplinar resultado daí tanto o seu caráter coletivo quanto a afirmação do conhecimento que o professor de um componente curricular deve possuir [...] (CURY, 2006, p. 180-1).

É possível que os movimentos dentro da universidade tenham provocado a (re)construção da identidade alicerçada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foram elas o embrião da emergência de um projeto pedagógico, embrião também do que hoje denominamos de pedagogia universitária. Nessa direção, há uma ruptura com a meritocracia e a individualidade, como esclarece Cunha (2007): a pedagogia universitária se faz em diálogo. Este envolve o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, num exercício interpessoal que requer respeito e humildade. Prossigo com o dizer de Cunha que foca sua atenção no professor:

Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta as aprendizagens dos alunos e a sua própria formação [...]. Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição de trabalho coletivo (CUNHA, 2007, p. 18).

É possível que os movimentos dentro das instituições universitárias nos finais dos anos setenta e primórdios dos oitenta tenham sido a origem da necessidade de um projeto pedagógico de formação, nas instituições de ensino superior, que decorram de ação coletiva dentro da universidade. Essas ações coletivas necessitam de circunstâncias sociais que provoquem e assegurem um projeto institucional. Certamente os anos setenta não foram os mais favoráveis para o desenvolvimento de ações coletivas dentro de instituições sociais alicerçadas na participação efetiva de todos. Portanto, era necessário um movimento de ruptura.

À medida que as ideias e as imagens emergem, empenho-me em aprender a pensar sobre elas e percebo que, por meio do pensar, aproximo o que até então era distante e acalmam-se as emoções provocadas pelo vivido. Entendo melhor os denominados anos de chumbo e digo a mim mesma que foram tempos perversos porque não só provocaram marcas sociais na sociedade brasileira em sua dimensão política e social, como também em muitas pessoas como eu.

Como professora na universidade desde 1969, destaco como fonte de muitas dificuldades (ainda hoje percebidas) a falta de liberdade, o medo de ser e de vir a ser, quer sendo mulher ou quer sendo professora. A falta de liberdade em ser foi uma das marcas desse tempo em que eu e muitos professores, alunos e técnico-administrativos sentimos de forma intensa.

Todos nós perdemos muito. Perdemos ideias e projetos, perdemos pelo não dito, perdemos pelo não pensado, perdemos pelo sentido e não expressado, e perdemos o mais precioso: as pessoas. O Ato Institucional nº 5 de 1969 atingiu alunos e professores que perderam essa condição na universidade. Colegas para uns e alunos para outros sumiram. Sumiram da vida acadêmica. Sumiram da vida.

Essas reflexões provocam-me o lembrar de pessoas e de situações. Recorro à memória de minha conversa com Seu Milton, pois era assim que todos o chamavam. Por muitos anos ele foi porteiro da antiga Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Passados os anos de 1968,

conversando comigo, disse: *professora, jovens que andavam por aqui, e eu os conhecia, falavam comigo todos os dias, nunca mais os vi [...] e passei a ver gente que eu sabia que não eram alunos, não tinham jeito de aluno.*

O meu dizer quanto às dificuldades como pessoa e profissional são experiências que “têm a ver com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso [...]” (LARROSA, 2000, p. 20). Hoje eu entendo que minhas experiências constituíram-se em fonte de energia para aprender a responder de outro jeito e de outro modo, nos anos oitenta, à vida de mulher e à vida de professora. O aprender é o “modo como alguém responde ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece; no sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2000, p. 20).

Intuo que ser professora é ser no mundo do possível, no mundo da magia. Será que ao buscar a magia na aula eu não estaria a buscar a magia no mundo? Não sei. Talvez.

A universidade brasileira, assim como as demais instituições sociais, é desafiada a repensar suas práxis de ensino, pesquisa e extensão no sentido de criar possibilidades de resposta que diminuam o campo de tensão entre as funções da universidade e as reivindicações dos movimentos sociais numa *universidade de todos e para todos*. As tensões permanecem e são enfrentadas no interno das instituições de Ensino Superior, em ações coletivas de alunos, de professores e de técnico-administrativos. São movimentos que energizam a universidade no pensar e lidar com a ação futura de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e expressam o sentido político do fazer educação no Ensino Superior de todos e para todos.

Nos anos oitenta, a dimensão política emergia, respirava, aspirava e impulsionava-me na busca do *outro jeito de ser professora*. O aprender foi um desafio e, tanto hoje quanto ontem, reconheço que o meu movimento no aprender de outro jeito teve como referência o que sabia fazer no ensinar-aprender e no que a intuição me indicava como poderia ser esse jeito.

A intuição aqui é entendida não como um *insight*, mas alicerçada no conhecimento construído em minha trajetória de ser professora. Para Bergson (1994, p. 35), “o pensamento traz algo de novo ao mundo efetivamente obrigado a manifestar-se através das ideias feitas que encontra no seu caminho e que arrasta no seu movimento [...]”. Um movimento de partidas e regressos com os quais uma trajetória de formação “se desenvolve, quer dizer que se perde, se reencontra, e se corrige indefinidamente a si própria” (BERGSON, 1994, p. 32). Creio que em minha trajetória há muito desse ir e vir, desse encontro e desencontro, desse avançar e abandonar expectativas, ideias e ações e, com esses movimentos, permanecer professora com vontade de ser professora.

Às vezes penso que o *persistir com o ser professora* tem relação com uma certa mania de ser professora. A palavra *mania* me faz lembrar do dicionário Houaiss e de García Márquez. No dicionário, a palavra mania é um hábito extravagante, uma prática repetitiva, um costume esquisito e peculiar, um gosto ou uma preocupação excessiva (por ou com algo). Mania, como gosto, como preocupação, é muito do que sinto quanto ao “ser professora”, quanto à aula.

Busco García Márquez em seu livro *La Bendita Manía de Contar*. O autor relata o que lhe passou ao descobrir que gostava de contar histórias e o que teve de fazer para conseguir ser contador de histórias. Relata que chegou a ser um *gran estudiante* para poder ler o que lhe interessava, isto é, ler poesia e ler novelas. Sem muita pretensão, folheio o livro e quando percebo, estou dialogando com García Márquez:

Sabe? El día que descubrí que lo único que realmente me gustaba era contar historias me propuse hacer todo lo necesario para satisfacer ese deseo.

Ah, sim!!!!... E o que disseste?

Me dije: esto es lo mío, nada ni nadie me obligará a dedicar-me a otra cosa... Yo sabía muy bien lo que traía entre manos.

[...]

Es eso, yo escritor y tu una profesora y ambos contadores de historia. Quiero que sepas: modestamente, me considero el hombre más libre del mundo – en la medida que no estoy atado a nada ni tengo compromisos con nadie – y eso se lo debo a haber hecho durante

toda la vida única exclusivamente lo que he querido, que es contar historia.

[...]

Es eso! Y tu tienes la manía de ser profesora e yo tengo la manía de contar historia. Voy a visitar unos amigos y seguramente les cuento una historia: vuelto a casa y cuento otra, tal vez la de los amigos que oyeran la historia anterior; me meto en la ducha, mientras me enjabono, me cuento a mí mismo una idea que venía dando-me vueltas en la cabeza desde hacía varios días... Es decir padezco de la bendita manía de contar. Y me pregunto: ¿esa manía se puede transmitir? ¿Las obsesiones se enseñan?

[...]

Lo que sí puede hacer uno es compartir experiencias, mostrar problemas, hablar de las soluciones que encontró y de las decisiones que tuvo que tomar, por qué hizo esto y no aquello, por qué eliminó de la historia una determinada situación o incluyó un nuevo personaje... En otras palabras uno abre bien los ojos, no se deja hipnotizar, trata de descubrir los trucos del mago. (GARCÍA MARQUEZ, 1998, p.14-9).

É possível que, no desejo e na vontade de ser uma professora de outro jeito, eu tenha ido buscar os *trucos del mago*. O atravessar a margem do rio e chegar do outro lado exigiram pensar que no seu leito eu encontraria pedras com as quais eu poderia contar como ajuda para a travessia. As pedras são como as palavras, “estão ali no rio é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa” (SARAMAGO, 2000, p. 77).

A trajetória para alcançar a outra margem era desconhecida e com poucas certezas, mas uma estava construída: eu e o aluno éramos companheiros de travessia. Ambos com nossas trajetórias de vida, com conhecimentos e saberes muito próprios e, entre esses, os saberes da experiência, os saberes vividos e sentidos.

Hoje entendo que o saber do sentido e do vivido como sujeito é o saber que estruturou a minha condição pedagógica nas disciplinas por mim ministradas no decorrer da trajetória de professora. Os saberes são como elementos estruturais criados em tempos contínuos de formação e entendo-os como conteúdos que subsidiam o ato de pensar e o ato de criar; são compreensões acerca da ação pedagógica e do mundo, como também de mim mesma como sujeito ativo e criador de conhecimento que expressa um nível de subjetividade.

Em relação à formação, Chauí esclarece:

[...] há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p. 13).

E, para compreender, é preciso pensar, refletir sobre a experiência do que está aqui e agora precisando ser vista, pensada e realizada. É preciso admitir que o pensar é difícil, doloroso, que o pensar mobiliza, desloca crenças, provoca indagações, dúvidas e incertezas num desafio à lógica para que admita a dúvida e/ou a incerteza como caminhos de compreensão. Na atividade do professor de ensinar-aprender, foi necessário deslocar o eixo da lógica no qual a vida acontecia.

Dessa forma, para mim, como para muitos brasileiros, a vida, como pessoa e como profissional, desenvolveu-se sob a lógica da certeza, a lógica de uma única resposta, de uma verdade única. Deslocar o eixo condutor para criar e agir sob outra lógica implicou acionar recursos internos, como também criar outros recursos na travessia do rio da formação e da prática de ser professora, ou seja, o rio da vida.

A clareza de consciência de que a lógica da verdade absoluta era um impedimento na busca de ser uma professora de outro jeito fez-se em mim impulsionada pela leitura da produção de Michael Foucault nos finais da década de setenta. O lido e o refletido foram impactantes, produziram estranhezas e inquietudes que permanecem, quando releio suas produções com as quais faço e refaço compreensões. Desmoronaram-se as moradas do pensar e do realizar.

O meu encontro com as ideias de Foucault foi um encontro que continua sendo fonte de enriquecimento intelectual. Eu classifico esse encontro como aquele em que *se deu a luz*. Fiquei feliz porque me senti com energia para prosseguir e, na medida em que lia, buscava entender Foucault e compreender

as circunstâncias políticas percebidas e vividas na universidade e nas demais instituições sociais.

As reflexões provocadas pela leitura da *Microfísica do Poder* de Foucault (1996) assumiram significância no meu esforço de ruptura com o meu jeito de ser professora para *ir mais além*. Alguém estava escrevendo sobre aquilo que eu sentia em relação ao mundo (no mundo acadêmico e no meu ser professora). Em muitos momentos, percebia a falta de recursos teóricos para compreender e agir com minhas intuições, com minhas emoções. As reflexões provocadas a partir dos escritos de Foucault ajudaram-me a diminuir o medo de tentar criar o fazer pedagógico e a aula como o encontro comigo e com os alunos. Como diz Guimarães Rosa: “vida é para esse sarro de medo se destruir; jagunço sabe. Outros contam de outra maneira [...]” (ROSA, 1980, p. 277-8).

Digo com certeza que Foucault ajudou-me e tornou mais complexa a minha experiência de ser e estar no mundo. Por meio de seus dizeres, aprendi a ter uma consciência mais clara de tentar desconstruir o medo ou ter menos medo. Complicou, também, porque perdi as certezas nas quais alicerçava minhas ações e minhas emoções e tive de sair em busca do que mais intuía e sabia. O que chamo de *ajudar* e de *complicar* são duas expressões que passaram a ser companheiras de travessia: saber dominado e indignidade de falar pelos outros. O saber dominado a que me refiro são aqueles...

[...] saberes históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Também o entende como um saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade que só deve a sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica (FOUCAULT, 1996, p. 170).

Um saber muito próprio e que, por ser único, precisa ser legitimado como lugar de fala e de escuta da palavra do outro. Ensina Bakhtin (2003, p. 378) que *Eu vivo em um mundo de palavras do outro. [...] A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la.*

O professor, ao instituir um lugar para a escuta, legitima a dignidade e compreensão da dizer do aluno e, com essa conduta, cria possibilidades no seu fazer de professor para diminuir a *indignidade de falar pelos outros*. Deleuze, numa conversa com Foucault, afirma:

A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo fundamental: a indignidade de falar pelos outros. Quero dizer que se ridicularizava a representação, dizia-se que ela tinha acabado, mas não se tirava a consequência desta conversa “teórica”, isto é, que a teoria exigia que as pessoas a quem ela concerne falassem por elas próprias. (DELEUZE, apud FOUCAULT, 1996, p. 72).

As reflexões foram provocativas e condutoras de uma compreensão importante no meu trabalho pedagógico – intensificar a criação de estratégias de ensino com as quais passei a ter como companheiras de travessia *o saber das pessoas e a indignidade de falar pelo outro e respeitar seu saber*. Passei a ocupar-me do aluno numa outra perspectiva e enfrentei o desafio de agregar o *saber desse aluno* como um princípio do ensinar e do aprender. Reconheço que foi um processo de agregação lento e gradativo, no qual o medo de fazer de outro jeito foi cedendo lugar à esperança de chegar à outra margem. O saber do aluno como um saber construído em sua trajetória de desenvolvimento pessoal e no decorrer de sua escolaridade passou a ter um lugar no processo educativo. Ao conectar em minhas atividades de ensino os saberes do aluno aos meus saberes, criei e ampliei as possibilidades de um ensinar e de um aprender compartilhados, na medida em que ambos são ensinantes e aprendizes de possíveis realidades.

Reconheço que essa *pedra da travessia*, o saber do aluno, não é fácil de ser encontrada no leito do rio *pedagógico*, devido às resistências internas e externas dos envolvidos na trajetória de formação. Acredito que uma das fontes de resistência é a história educativa que instituiu como função das instituições de ensino a tarefa de assegurar a aquisição e manutenção do conhecimento universal, reconhecido como válido e sustentador de possíveis espaços de poder e da tradição cultural, que permeia o educativo como uma via de mão única na qual há apenas uma voz e muitas escutas.

A expressão *a indignidade de falar pelos outros* sugere que a aula seja um espaço no qual o aluno tenha liberdade para enunciar seus saberes, suas experiências e suas emoções □ a criação da aula como um lugar em que as pessoas a quem ela concerne, falem por elas próprias. Um pedagógico que, sem desconsiderar a súmula e os conteúdos disciplinares, fosse concernente aos alunos e que eles falassem por si mesmos, agindo como sujeitos reflexivos e com autonomia intelectual, como criadores do seu conhecimento. Ao instituir uma nova concepção de saber, novas emoções são provocadas no meu agir pedagógico, nas interações entre mim e os alunos. Entre as muitas emoções, destaco a percepção de que eu estava na contramão do instituído no processo educativo, e essa foi uma condição importante. Enfrentei o desafio de assumir, diante de mim mesma e do aluno, a crença de que *era por ali* mesmo que deveríamos caminhar, não sabendo o que *era* e como fazer chegar *até esse ali*.

1.4 O Aluno Sujeito Do Seu Saber

No Ensino Superior e na Educação Básica predomina a crença da concepção de formação alicerçada no saber científico, na racionalidade técnica e no professor como detentor desse saber, sendo de sua competência ensinar o que o outro não sabe. E, nesta perspectiva, o leito do *rio pedagógico*, o *saber do outro* e o *respeito a outra voz* são rubis, raridades no garimpo da vida.

Não é demais destacar a criação da historicidade do fato, relações da sociedade e da educação como processo intencional na formação da pessoa. Entre os fatos relacionais, destaco a institucionalização dos espaços de ensino alicerçados no saber universal e o pensar sobre o aluno como não possuidor de experiências e de saberes. É frequente ouvir dos que buscam a escolaridade expressões como: *agora sim eu vou aprender; aqui eu vou aprender o que eu não sei... Vou obter com o curso a credencial para viver e ingressar no mercado de trabalho...*

O aluno com quem trabalho é estudante de Cursos de Licenciatura, denominação dada pela legislação brasileira para as Carreiras de Formação de Professores no âmbito do Ensino Superior. Lembro a expressão de espanto de alguns alunos ao dizer que eu entendia a aula como sendo de todos. Eu chegava com a expectativa de que, no decorrer do semestre, cada um criasse o entendimento acerca da aula como um lugar de expressão do seu pensar, seu sentir e agir. O registro que guardo é o olhar de surpresa de alguns alunos, outros expressando com o olhar de descrença e dúvidas em relação à minha expectativa. Também guardo o registro de um aluno indignado ao dizer: *eu vim aqui para aprender e quem ensina é o professor.*

Os registros dos dizeres dos alunos e suas expressões de indignação muitas vezes ocupam meu pensar e provocam novas reflexões dos seus possíveis significados de suas possíveis origens. Suas reações sinalizaram-me que a criação de um outro jeito não seria fácil e que era preciso conquistar o aluno no sentido de que ele aceitasse a possibilidade de criar e viver a aula como um de seus lugares. Entre as dificuldades encontradas e a serem enfrentadas, ficaram mais transparentes as possíveis resistências do aluno no compreender-se como possuidor de saberes e no entender que a sala de aula pode ser um lugar para refletir sobre os saberes que possui, como também um lugar para *ir mais além*, seja pela compreensão do já sabido, seja pela aquisição de novos saberes.

Os pesquisadores e teóricos que criam proposições para a formação do professor assinalam a importância de um fazer pedagógico formador que incorpore o que os alunos sabem. Um saber de ser no mundo, um saber da experiência, são singulares. “Saber se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

A aula como possibilidade do singular faz-se presente como lugar do professor e do aluno *enunciarem-se* como sujeitos de saberes e, por meio desta possibilidade, criarem interações verbais que expressem relações de respeito aos seus saberes. Esse respeito é revelado por condutas de escuta do

professor e dos demais alunos ou pela interferência no sentido da indagação, no sentido do esclarecimento. É possível que esse jeito seja um meio pelo qual o professor e o aluno aprendam a ser sujeitos de seu conhecimento. Escreve Penin:

O acontecimento ensino define-se como um encontro de pessoas, que chegam em estágios diferentes de desenvolvimento e formação pessoal, exercendo papéis sociais diferentes. A aula é um acontecimento anunciado, que já possui um discurso socialmente conhecido, por meio das teorizações existentes [...] (PENIN, 1996, v. 2, p. 178).

Diante das estranhezas dos alunos à minha proposta de aula, percebi que, para trabalhar o ensinar e o aprender, permeados pelas expressões *indignidade de falar pelos outros e saber das pessoas*, era necessário uma parceria com participação. Precisava dessa parceria como professora que queria outro jeito de ser, e hoje afirmo que participar da aula como lugar de enunciação de todos é uma possibilidade de afirmar-se como sujeito que é e está no mundo. O enunciado cria algo novo, o *ir mais além*.

Para pensar uma ação participativa foi preciso estudar, e busquei recursos teóricos nas produções de Demo (1993), Brandão (1983), Kosik (1985), Gajardo (1986, 1987) e Thiollent (1986). Entre estes teóricos, quero destacar Pedro Demo em sua produção *Participação é Conquista*, que foi e permanece sendo minha companheira de travessia.

Com Demo (1993) aprendi muito acerca da participação, li e refleti sobre suas proposições. Destaco sua concepção da participação como conquista e, por ser conquista, é entendida como processo em construção, em que a participação, entremeada de falas e escutas, é acompanhada de reflexão, criadora de uma educação *apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se de responder ao assombro e resolver seus problemas existenciais. É o próprio conhecimento [...]* (FREIRE, 1985, p. 52).

A chamada para a conquista dos alunos no sentido de uma aula de todos e para todos consistiu em dizer no início de cada encontro: *vamos fazer a aula, gente*. As reações dos alunos durante a aula e o conversar fizeram-se presentes. Alguns deles expressavam surpresa, curiosidade, descrença e

indagações como: *O que é isso? Como conversar? Se eu quero conversar, eu vou para um bar com meus amigos.* Ou então viver a emoção ao ouvir um aluno dizer: *Eu aprendi. No início do semestre, eu não acreditava que era possível aprender conversando.*

As dificuldades minhas e dos alunos, à medida que foram sendo vencidas, produziram prazer e foi possível perceber que se efetivavam as conquistas dos alunos quanto à pretensão de outra aula. Um dos indicadores de conquista foi o empenho de muitos alunos em participar e colaborar no sentido de efetivarem-se em *outra aula*. Na efetivação de interações na sala de aula, foi possível constatar o quanto estas interações contribuíam para o entendimento, numa relação ímpar com o aluno e entre os alunos como sujeitos de conhecimento, expressando sua capacidade de pensar e de emocionar-se. Compreendiam-se ativamente, apresentavam-se como sujeitos de linguagens com as quais a magia se fazia presente.

As respostas dos alunos que expressavam “um começar” acreditar que era possível uma outra aula não eliminaram as resistências por parte de muitos outros. E uma das compreensões alcançadas diante do “ficar de longe” creditou a dissonância entre a proposta de aula por mim desejada e a *imagem engessada do aluno do que é uma aula*, ou seja, o professor fala, o aluno escuta e anota. Uma das vias de compreensão das dificuldades sentidas diante das reações dos alunos, ao que por mim foi proposto, contraria o até então vivido e construído pelo aluno no decorrer de sua escolaridade em relação à aula.

Constatei que a maioria dos alunos possui uma imagem *engessada de si mesma quanto a ser aluno*, uma imagem que materializa resistências advindas da experiência em ser aluno numa instituição de ensino, como também nas demais instituições sociais. Percebo expressões de descrença quando digo que: 1. para acontecer o ensinar e o aprender, eu e ele precisamos ser ativos, precisamos interagir verbalmente; 2. vocês estão fazendo formação para serem professores e precisam da sua fala e da escuta do outro.

Estas concepções precisam ser refletidas e, para sua efetivação, muitas energias mobilizadas. É preciso reconhecer que a universidade vem se dando conta desse desafio e mobilizando alguns esforços nesse sentido.

A formação do professor tem sido uma preocupação na UFRGS, que vem dedicando esforços no sentido de qualificar sua proposta de formação de docentes. A busca de uma maior qualificação da proposta de formação foi intensificada a partir da promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Cabe reconhecer que, a partir da década de 1970, a UFRGS desenvolveu iniciativas com a intenção de melhoria da qualidade do ensino de graduação e do desempenho dos professores. Bordas (2003), tendo como critério a abrangência e permanência no tempo, destaca três iniciativas importantes: o Laboratório de Ensino Superior (LES) da Faculdade de Educação, a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior, hoje denominada *Teoria e Prática do Ensino Superior* a cargo do Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Atividade de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP). Afirma Bordas:

[...] há sinais alentadores que comprovam a importância do investimento institucional no desenvolvimento de uma pedagogia universitária na UFRGS. Demandas de continuidade do Programa, realização de cursos de extensão, busca de pós-graduação em Educação como meio de aperfeiçoamento profissional têm sido registradas a cada edição do programa e nos animam a continuar na trilha iniciada há trinta anos (BORDAS, 2003, p. 136).

A Universidade intensificou o trabalho que vinha sendo desenvolvido no sentido de qualificar sua proposta quanto à formação de professores, criando a Coordenadoria das Licenciaturas (Coorlicen),

[...] a Pró-reitoria Adjunta de Graduação. Esta Coordenadoria está, desde 2001, trabalhando ativamente junto às diversas Comissões de Graduação das 17 Licenciaturas da UFRGS, articulando, em parceria com o Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas (GT Licenciaturas) da Faculdade de Educação da mesma Universidade, o movimento de reflexões que está dando origem às modificações necessárias pela mandatoriedade da atual legislação (KRAHE, 2004, p. 3).

[...] O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRGS, a partir de proposta da Coordenação de Licenciatura, definiu uma resolução (Resolução 03/2004) que norteia os trabalhos de re-configuração curricular de todas as licenciaturas da UFRGS. Esta Resolução constitui, hoje, o parâmetro dos currículos de cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (KRAHE, 2004, p. 3).

Esclarece Krahe (2004, p.6) que a reconfiguração curricular, a partir de 2004, atendeu ao princípio de autonomia de cada um dos Cursos de Licenciatura, respeitando a trajetória de formação de cada Curso, e uma ruptura com o “clássico de formação de professores, adjetivado de “3+1”, isto é, uma proporcionalidade três vezes maior para a carga de formação da especialidade em comparação com a formação pedagógica”.

Como professora de futuros professores de Educação Básica, trabalho com disciplinas da área de Políticas Públicas em Educação, sendo que os alunos que constituem cada turma procedem de diferentes Cursos de Licenciatura. A heterogeneidade de procedência dos alunos é um fator deveras significativo quanto ao encontro de diferentes olhares, diferentes discursos, no qual, pela reflexão, é possível que os alunos e o professor reconstruam suas compreensões e seus saberes, interagindo consigo mesmo e com os outros.

O meu dia a dia de professora reforça a crença de que na aula o compartilhar pode acontecer. Trata-se de um compartilhar como facilitador da interação, num agir recíproco e desencadeador de uma comunicação cooperativa na qual há trocas e influências recíprocas. Trata-se de um viver e conviver entre pensar, sentir e agir do professor e do aluno em formação. Ambos são partícipes ativos na criação de condutas interativas verbais como caminho de formação no qual os atores aprendem a compartilhar e a viver estranhezas. Aprendem como esclarece Arendt:

[...] ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública. [...] Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna (ARENDR, 1987, p. 67).

Aprendi com os alunos, na travessia em busca de *um outro jeito de ser professora*, o quanto é importante o perceber e o ouvir realidades distintas, provocadoras do pensar, construtoras de profundas emoções vividas por mim. Também aprendi a viver a emoção do aluno ao enunciar-se e compartilhar o que ele pensa e como pensa. O compartilhar *pele qual o individual chega a ficar consciente da experiência emocional, dela tira uma aprendizagem, e pode abstrair uma conceituação e formulação dessa experiência [...]* (ZIMMERMANN, 1993, p. 114).

Ao refletir com os fragmentos da travessia, percebi o quanto havia me equivocado no início do texto ao escrever – *o meu desejo não é de um trabalho biográfico, autobiográfico*. Ao contar a travessia em direção à outra margem – ao *outro jeito de ser professora* – foi possível perceber o quanto eu estava inteira neste contar, o quanto eu, enquanto propositora desta pesquisa, estou inserida neste processo.

Nessa perspectiva, o conhecimento é criação e, como criação, emancipa e tem um caráter autobiográfico que, no afirmar de Souza Santos (2005, p. 84), é um *compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos [...]*. Afirma o autor que hoje, na perspectiva de um conhecimento compreensivo,

[...] sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (SANTOS, 2005, p. 84).

Ao narrar aspectos da trajetória de buscar um outro jeito de ser professora, há um sentimento de pertinência quanto ao que hoje eu sei acerca do ser professora, que tem a expressão *aula como uma magia* entendida como criação de um diálogo entre o professor e o aluno. Um diálogo como encontro com o outro, interagindo como falantes e ouvintes e construindo entre si uma comunicação cooperativa no sentido de um esforço para compreender o dizer.

A compreensão, vencido o dogmatismo, pode proporcionar o enriquecimento do conhecimento, e o escutar o outro e entendê-lo é um caminho possível para o alcance deste enriquecimento.

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Com o por mim narrado quanto ao desejo de *ir além*, dei-me a oportunidade de revelar e desvelar meu pensar acerca do ser professora. Compreendo como fragmentos de uma travessia de formação, na qual esses fragmentos, por vezes repetidos e descontínuos, constituem-se em uma *linha pontilhada*, em que os pontos são como *vestígios provisórios*, não definitivos.

Esses vestígios são importantes para as articulações possíveis entre pontos e são fonte de criação de outros pontos, geradores de outros vestígios possíveis que, se não inéditos, são novos. *Como poderia ser de outro modo? Para fazer compreender o novo é forçoso exprimi-lo em função do antigo [...] (BERGSON, 1994, p. 33).* O novo representa os vestígios que ajudaram a chegar à outra margem e são por mim entendidos como os saberes que eu adquiri na travessia em busca de *um outro jeito* de ser na e com a interação dos sujeitos. Aluno e professor *enunciam-se, apresentam-se* como sujeitos de conhecimento, ambos falantes e ouvintes, ambos sujeitos de linguagem e partícipes da compreensão. *[...] implica deixar espaço para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar, não no sentido de querer compreendê-lo como essa individualidade, mas compreender aquilo que ele diz (GADAMER, 2005, p. 499).*

Acredito que, assim como eu, muitos alunos aprenderam que a fala e a escuta são elementos constitutivos da criação da aula como lugar do ensinar e do aprender e na qual ambos enunciam-se como sujeitos cognitivos. Ocupam, em relação ao significado do discurso, uma ativa posição responsiva: concordam ou discordam dele (parcial ou totalmente), completam-no, aplicam-no, preparam-no. Essa ativa posição responsiva proporciona a compreensão

na qual o ouvinte possui recursos de fala e enuncia-se ao outro, o falante que escuta e registra a fala. O professor e o aluno, ambos em formação para ser professor, assumem a responsabilidade do seu saber com o qual se apresentam ao mundo. A qualificação do professor consiste em *conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste mundo. É como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontasse os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo [...] (ARENDDT, 2003, p. 239).*

No finalizar este segmento, entendo que por meio da narrativa resgatei conhecimento e emoções vividas no decorrer de minha trajetória de formação, tendo como marco inicial os anos oitenta. Tenho consciência de que as reflexões tiveram como norte as minhas inquietudes quanto a compreender a aula como o lugar possível, no qual o professor educa e se educa, bem como o lugar no qual o professor forma e se forma. Como uma das protagonistas dos fragmentos refletidos, reconheço-os como expressão de ideias, de crenças e de preocupações na medida em que pensava e repensava, escrevia e reescrevia. São também expressões de meus valores éticos e morais, indicadores de escolha para compor o refletido. Expressam um esforço de não ir para trás nem ficar no hoje, mas de lançar-me para o futuro, desatar-me do até então feito, com a finalidade de avançar, de criar indícios qualificados de uma trajetória de educação e formação. Desejo ser um professor que seja a expressão do meu desejo de compreender o realizado e o não-realizado. No decorrer da narrativa, tornei a viver o estranho: admitir não ter recursos para responder às minhas indagações e minhas dúvidas e de ter de admitir que muita coisa me escapava entre os dedos. Aproximei-me de Ferrer Cerveró (1995):

[...] quien no se estranha (primer momento de pensamiento filosófico) quien no se deja atrapar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de si mismo, no sabe de si, no se visita, no se explora, no se aventura: no viaja (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 177).

2. Segmento II: Intenção De Pesquisa – Um Novo Horizonte, Uma Outra Margem

A vivência de reflexões e emoções se tornou companheira constante no decorrer da narrativa de minha trajetória de formação. À medida que as escolhas por mim foram feitas, dúvidas e indagações emergiam no sentido da necessidade de narrar aspectos desta trajetória e no sentido do que eu intuía – o narrar como conduto por meio do qual eu alcançaria delinear a pesquisa, expressão de uma proposta de tese. Uma indagação emergiu: *os fatos resgatados representam um pouco ou o muito do vivido? Não sei...* O que eu sei é que houve momentos de escolhas e registros intencionais, como também sei que, em outros momentos, as ideias e as imagens conduziram as reflexões. O *vivimento* é um pouco e é muito do que escreve Drummond:

A porta da verdade estava aberta,/mas só deixava passar meia pessoa de cada vez. [...] Chegou-se a discutir qual a metade mais bela/ Nenhuma das duas era totalmente bela./ E carecia optar. Cada um optou conforme/ seu capricho, sua ilusão, sua miopia (DRUMMOND, 1984, p. 41).

E, como ensina o poeta, *carecia optar* e, no movimento de fazer escolhas, os fragmentos são o resultado do pensamento preparador que não quer nem pode predizer o futuro. O narrar preparou o pensar para a proposição da tese que apresento com a disposição de criar recursos de sustentação advindos da pesquisa e das produções teóricas pertinentes ao tema investigado. O caminho é longo e, nesse caminhar,

[...] permanece o pensamento em questão, sobretudo pelo fato de sua tarefa ter apenas caráter preparatório, e de maneira alguma caráter fundador. Satisfaz-se com despertar uma disponibilidade do homem para uma possibilidade cujos contornos permanecem indefinidos e cujo advento, incerto (HEIDEGGER, 2009, p. 71).

Os fragmentos são como feixes de luz, possibilidades indefinidas e incertas para chegar à clareira percorrida por feixes de luz. *A clareira, no*

entanto, o aberto não está apenas livre para a claridade e a sombra, mas também para a voz que reboia e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância [...] (HEIDEGGER, 2009, p. 76).

A fonte para elaborar os feixes de luz, entendidos como condutos para a clareira, é o aprendido e o perdido, como também as aprendizagens recuperadas no decorrer da narrativa e que formam os segmentos que abaixo descrevo:

- ❖ Há formação e educação quando professor e aluno são sujeitos de sua formação e de seu educar.
- ❖ O agir pedagógico é uma atividade cooperativa entre o professor e o aluno.
- ❖ O professor e o aluno, em seus movimentos interativos, são falantes e ouvintes criadores de linguagem.
- ❖ O professor e o aluno são portadores de saber, ambos sujeitos de suas aprendizagens.
- ❖ O ser professor de outro jeito é uma clareira de possibilidades criadas na parceria pedagógica entre professor e aluno que *excursionam* entre os saberes.

Reconheço que para chegar à clareira precisei viver o que muitas vezes digo aos alunos e a mim mesma: o conhecimento é como uma caixa de areia e é preciso retirar cada grão e com ele fazer outra caixa de areia. Para elaborar o *grão de areia* foi necessário visitar o baú da vida e puxar alguns fios para com eles formular a intenção maior de pesquisa – *compreender a ação pedagógica do professor em sua excursão entre os saberes, criadores de um ensinar cooperativo que é formador e educativo.*

SEÇÃO 2 - CRUZANDO A RUA DA FORMAÇÃO: OUTRO ESPAÇO, OUTRO LUGAR, OUTRO PROFESSOR

Minha intenção nesta seção é apresentar aprendizagens realizadas ao cruzar a rua da formação com a intenção de criar espaço e lugar, como também encontrar um outro professor, representado pelo aluno do Curso de Licenciatura, em formação. Narro essas aprendizagens denominando-as *criando e reafirmando intuições* e, em um segundo subtítulo, aponto *entendimentos possíveis deste outro espaço, lugar e professor*, desenvolvidos com excertos dos dizeres dos coordenadores dos Cursos Pré-Vestibular Popular*.

A - Criando e Reafirmando Intuições

Hoje, ao pensar no porquê precisei narrar os fragmentos da trajetória de formação, tenho mais claro que esta narrativa foi a estratégia da qual necessitei para decidir, de forma mais qualificada, o que eu desejava saber do agir do professor que ensina e que aprende. Compreendo esse processo como uma via de mão dupla, um lugar no qual o professor e o aluno criam seus conhecimentos.

À medida que as decisões foram por mim efetivadas, criei uma quase certeza quanto a sair do lugar que ocupo como professora em formação e formadora e *cruzar a rua da formação*. Um cruzar com a intenção de criar recursos de entendimento quanto ao que me escapa sobre o agir pedagógico do professor como instância de discurso. Em relação a este “sentir que escapa”, esclarece Stein:

[...] nas ciências humanas sempre existiu um resto que nos escapa e é esse resto que nos escapa num momento determinado, que num outro momento poderá se mostrar [...] De sua articulação com esse resto que escapa se constitui parte da singularidade do texto. Esta singularidade significa, em primeiro lugar, o fato de tal texto ter um autor determinado ser redigido numa língua determinada, aparecer numa época determinada [...] (STEIN, 2004, p. 19).

A expressão de Stein (2004) *um resto que nos escapa* entendo como a singularidade possível do professor em seu ensinar e aprender por meio do processo de pesquisa como forma de criação de recursos para o alcance de possíveis respostas. Como professora-pesquisadora, eu precisava sair do meu território de formação e, em outro território, construir outro lugar no qual teria a possibilidade de criar e apropriar-me de novos recursos de compreensão quanto ao professor que se institui como sujeito de linguagem por meio da sua fala.

Para Cunha (2008), referida em Souza Santos, o território é arbitrado e reconfigurado pela ocupação, circulação e apropriação legitimada pelo institucional e pelos sujeitos que produzem sentidos nas ações que realizam e que interagem entre si. Afirma Cunha que os espaços podem transformar-se em alguns lugares quando abrigam as expectativas e as motivações e favorecem a construção de conhecimentos sistematizados. Referida em Santos (2005), a autora explica:

[...] que é no espaço que ocorre a materialização das relações socioculturais, expressando determinados valores e intencionalidades concluídas e inconclusas. E é no lugar que acontece a produção de significados no cotidiano vivido pelas pessoas que o produzem e nele são produzidos, refazendo valores e produzindo sentidos – significados e direção (SOUZA SANTOS, 2005, apud CUNHA, 2008, p. 4).

O espaço aponta as relações socioculturais que podem ser cartografadas por meio da materialização das ações e símbolos de determinados valores e intencionalidades que são, ao mesmo tempo, concluídos e inconclusos. Nessa perspectiva, ao cruzar a rua da formação como professora-pesquisadora, trago em minha bagagem valores, crenças e conhecimentos com os quais desejo ir mais além. Ao sair do *meu pátio, do meu chão de fábrica*, que é a aula universitária, entendo como uma atividade de pesquisa que se desenvolve em um espaço social, em que o individual e o coletivo se tornaram para mim uma espécie de exílio deliberado. Como pesquisadora, tornei-me hóspede e anfitriã ao mesmo tempo do espaço, onde

posso criar recursos de entendimento como possibilidades de respostas a esse *ir mais além*. Esse processo, até então, entendido e realizado por uma professora que reconhece a sala de aula como o seu chão de fábrica e que lhe provoca indagações mobilizadoras.

Como “estrangeira”, procurei e encontrei um espaço em um cenário no qual fui espectadora. Entrei em cena na perspectiva de co-presença de uma conexão de observadora no campo investigativo, com a conduta de estar alerta para o fato de que minha escuta e registro seriam ferramentas para ativar o pensar na perspectiva de uma compreensão intencional e de uma interlocução. Fui falante e ouvinte, no sentido de compreender o vivido e o sentido em atos de compreensão responsiva de efeito ativa (Bakhtin, 2003). No decorrer do processo, fez-se necessário o esforço para lidar com o compreender o percebido e o registrado e que, em muitos momentos, distanciou-se do esperado, frustrando expectativas e desejos.

As dúvidas e questionamentos emergiram na medida em que fui internalizando os movimentos de conduta de alguém que escuta, que conversa consigo mesmo sobre o observado e institui o monólogo como instância de discurso. Este movimento interno é apontado por Amorim como o primeiro nível da alteridade, *a relação do autor com ele mesmo [...] (AMORIM, 2004, p. 124)*.

Passo a ser hóspede de mim mesma. Para alcançar uma hospedagem criativa e efetiva, precisei redescobrir minha exterioridade em relação ao professor que desenvolvia seu trabalho e que era um dos personagens da cena pedagógica por ele coordenada.

O espaço é a especificação das relações socioculturais que podem ser cartografadas, porque a materialidade se concretiza em ações e símbolos que têm determinados valores e intencionalidades, ao mesmo tempo concluído e inconcluso.

Nessa perspectiva, a atividade de pesquisa tornou-se, então, uma espécie de exílio deliberado, no qual, como pesquisadora, fui hóspede e anfitriã ao mesmo tempo, e o registrado foi e não foi a expressão do que fora o *encontro possível* entre os implicados no processo. O que registrei aproxima-se

e afasta-se do que senti e vivi do outro lado da rua, como também sinto que vai *mais além*. Connelly e Clandinin (1995) explicitam:

[...] la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación. “Narrativa” es el nombre de esa cualidad que se estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio [...]. Llamar “historia” o “relato” al fenómeno y “narrativa” a la investigación. Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir relatos de la experiencia [...]. (Connelly y Clandinin, 1995, p.12).

A escuta e o registro da história do outro me ofereceram a possibilidade de ser hóspede e de hospedar, de viver a hospitalidade. Para Amorim (2004), há uma ambiguidade acerca do termo *hospitalidade*, e a autora recorre a Derrida para criar seu esclarecimento: *Por um lado, não há hospitalidade se não posso ser ‘dono da casa’, mas, ao mesmo tempo, não há casa nem interior que não tenha porta e janela, isto é, um lugar de passagem para o estrangeiro* (AMORIM, 2004, p. 27).

No cenário pedagógico, o professor, por meio da fala, está em constante movimento e, para a efetivação do ato criativo, o pesquisador precisa *redescobrir sua exterioridade com relação ao outro [...]* (AMORIM, 2004, p. 124). O pesquisador, no redescobrir sua exterioridade, aproxima-se da alteridade bakhtiniana – uma sucessão infinita de não-coincidências.

A não-coincidência do outro com meu pensar e agir de professora desafiou-me no sentido de uma reflexão compreensivo-criativa do excursionar do professor entre seus saberes e os saberes dos alunos. Reconheço que é um desafio entender o agir do outro que não sou eu, com o qual me identifico por ser professor e, como professor, assume uma responsabilidade coletiva quando ensina e aprende por apresentar-se ao mundo como seu representante, ideia esta que me fez trazer a este texto Arendt (2003):

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações não são a mesma coisa. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua

autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo, mundo (ARENDETT, 2003, p.239).

Esta responsabilidade como professora-pesquisadora foi intensa na medida em que entrei nos CPVP¹, pois estas iniciativas buscam desenvolver o ensino que habilite ao aluno ingressar na Universidade por meio do vestibular, e atente à Lei N.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os CPVP têm origens nos movimentos sociais que, estimulados a partir da década 1990, assumem a liderança de iniciativas educativas que atendam e respondam as aspirações da população mais desfavorecida, desejosa de ingressar na educação superior. E conforme legislação de educação vigente, artigo 44, II:

Cursos de graduação abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma para as chamadas da matrícula, de acordo com os critérios para o preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (LDB/1996)

Na medida em que fui convivendo com os CPVP, busquei ser acolhida pelos coordenadores desses cursos, aproximei-me do professor para pedir licença para assistir e registrar com uma câmera de vídeo uma aula. O momento de chegar e tentar criar o sentimento de acolhimento possibilitou-me muitas aprendizagens e uma destas foi a negociação entre os meus desejos e as possibilidades que foram construídas pela situação, ou pelos atores. Clandinin y Connely (1988) escrevem que:

La negociación de la entrada en el campo es vista, comúnmente, como una cuestión ética que tiene que ver con los principios que establecen las responsabilidades tanto de los investigadores como de los practicantes [...]. [...] desde el punto de vista ético, es verlo

¹ CPVP: Curso Pré- Vestibular Popular, com o propósito de gerar inclusão social às camadas populares nas instituições de ensino superior públicas ou privadas.

como una discusión sobre una unidad narrativa compartida. (CONNELY y CLANDININ, 1988, p.18).

[...] En outro lugar (Clandinin y Connely, 1995) hemos escrito sobre este punto de la siguiente manera: “Hemos demostrado como el êxito de la negociación y la aplicación de los principios no garantizan por si solos un estúdio fructifero. La razón, naturalmente, es que la investigación colaborativa constituye una relación. [...] la investigación colaborativa en tanto que requiere una relación intensa, análoga a la amistad. Y Ins relaciones se establecen, como señala MacIntyre (1981), a través de unidades narrativas de nuestras vidas” (p. 281). (CONNELY y CLANDININ, 1988, p.18).

O chegar e o pedir licença para entrar e permanecer um tempo no lugar que é do outro, o curso e a sala de aula, envolvem questões éticas como aprender a lidar com um outro espaço que não é o seu e entrar em um outro mundo buscando o outro que está dentro de si e que, ao mesmo tempo, está fora. O pesquisador para, olha, escuta e registra o que é semelhante e diferente entre o dizível e o indizível, ou seja, vive e sente o *estranhamento*. Para Amorim:

[...] atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. O que queremos propor é que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la (AMORIM, 2004, p. 26).

No país do outro, meu pensar e agir de professora-pesquisadora é intencional quanto ao ocupar-me do *isto* que queria compreender e passei a pensar de forma constante e intensa sobre os espaços ocupados e do registro possível das falas ouvidas e dos meus dizeres comigo mesma. Passei a ocupar-me do novo lugar e vivi o esforço de sair de mim e de minhas expectativas para *receber o outro* provocador de inquietudes e criador de outras expectativas ao cruzar a rua da formação. Foi preciso criar disposição ao texto em construção, criar disposição interna para ler e compreender o dizer do outro e dispor-me a acolher a alteridade do texto. Aceitar o texto da aula do professor e as transcrições das entrevistas como caminho de compreensão que, em muitos momentos, apresentam contrariedades diante do por mim

desejado e esperado. Aprendi, referendada em Gadamer, que o *compreender significa primariamente se ater sobre a “coisa”, e só secundariamente isolar e compreender a opinião do outro como tal* (GADAMER, 2000c, p. 147).

B - Entendimentos Possíveis Deste Outro Espaço, do Lugar e do Professor

A expressão *entendimentos possíveis* esteve impregnada de significação no decorrer da pesquisa e funcionou como norte na escolha e na explicitação das atividades para constituir o outro – o professor que excursiona entre os saberes. A explicitação do norte me ajudou na tomada de decisões e no delineamento e execução do projeto de pesquisa. DESLAURIERES; KÉRISIT (2008) **esclarecem que o objeto de pesquisa é geralmente definido como uma lacuna que precisa ser preenchida: é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada no qual o pesquisador constrói o objeto, tendo como referência uma rede de interesses [...]**. Esses interesses impulsionam a necessidade de conhecer para compreender o outro como possível recurso para responder às indagações, às expectativas e ao desejo de professora-pesquisadora em ir mais além no jeito de lidar do professor que ensina e que aprende.

Nos tempos de pesquisa (e que os designo como tempo de garimpo), descobri que, assim como eu, o aluno do Curso de Licenciatura não aguarda o tempo curricular de “professorar”, atravessa a rua da formação e cria no Curso Pré-Vestibular Popular (CPVC) um outro lugar de formação. Busquei conhecer esse trabalho e aproximei-me, em 2007, no final do primeiro semestre e no decorrer do segundo semestre, de quatro dos treze CPVC existentes em Porto Alegre. Nessa aproximação, a intenção era a de conhecer o CPVP, assim como seus espaços físicos e sua trajetória de formação. Atravessei a rua de formação em direção ao local e às pessoas que ali trabalhavam. A dúvida e a incerteza inicial, quanto aos Cursos como campo de investigação, cederam

lugar a certo encantamento e a uma quase certeza: era ali que eu iria buscar o que desejava entender como professora-pesquisadora: era o espaço e o lugar do outro professor, do agir pedagógico do professor excursionista entre os saberes.

Um elemento contribuiu para esta quase certeza: o lugar e as pessoas eram outras e materializavam minha percepção com seus jeitos de sorrir e dizer. Encontrei muitos alunos de diferentes universidades exercendo as atividades de professor no CPVP enquanto aluno em formação para tornar-se professor. Encantei-me com esse movimento porque o entendi como expressão de um ir mais além da universidade, levando-a consigo. Em meu entendimento, esse aluno, ao “professorar”, reafirma sua opção em ser professor, como também une esta atividade curricular as outras do curso de formação. Este é um dos movimentos do ir mais além – o professorar.

Eu conheço (por meio de conversa com os alunos dos cursos de licenciatura) alguns movimentos que realizam, agregando ao cotidiano de formação da universidade, o viver a sala de aula, como professor, de maneira diversa. Uma das formas, e que é comum observar na instituição na qual trabalho, é o ensinar um grupo de colegas ou um colega. É bonito ver na biblioteca ou no bar alunos agrupados estudando e, se pararmos para observar, percebemos que um dos jovens que constitui o grupo é o que ensina. Outros alunos exercem atividades de monitores junto a uma disciplina já cursada na universidade (como também em escolas públicas e privadas) e ainda outros alunos desempenham a função de “professor particular”, os que vão à casa do aluno ajudá-lo a aprender o não-aprendido.

Outros alunos de licenciatura (junto com as suas atividades curriculares do curso) agregam-se a um grupo de pesquisa ou a um de estudo. Ao conversar com eles, foi possível conhecer o desejo e a vontade de serem pesquisadores ou de trabalharem em movimentos sociais ou, ainda, de encaminharem-se para o mestrado quando concluírem o curso. Todos esses são movimentos pessoais e os leio como expressão do desejo de ir mais além, expressão do querer mais de seu tempo da universidade e que extrapolam o

estar em sala de aula. Esses alunos, em seus movimentos diferenciados, criam um outro lugar de formação. Esse mover individual agrupa-se a outro pensar e fazer e coletiviza seu universo de formação.

As reflexões anteriores provocaram-me a indagação de quanto perde e de quanto ganha o aluno universitário que realiza um curso de licenciatura à noite e que, no decorrer da manhã e da tarde, realiza atividades laborais e que não têm relação direta com o que desenvolvem na universidade. Lembro-me de um aluno do Curso de História que exercia a atividade de carteiro e passava o dia de um lado para o outro atento a cartas que entregava, enfrentando dificuldades com o frio e o calor, com o cachorro que lhe perseguia e com o olhar de desconfiança de quem o recebia. Chegava às aulas às 18h30min, com uma expressão de cansaço e, nos minutos iniciais da aula, dormia. Alguns o olhavam, sorriam, falavam entre si e eu dizia – deixem-no dormir, dentro do seu tempo ele acorda – e assim acontecia.

No decorrer do *tempo de garimpo*, criei a metáfora *caixa de areia*, uma caixa com muitos grãos e que eu preciso tomar decisões em relação a que grão escolher antes de dirigir-me aos CPVP para buscar informações. Decidi que buscaria compor a amostra com aluno-professor que cursava na UFRGS o Curso de Licenciatura em Matemática. O leitor poderá perguntar-se por que aluno-professor? Por que alunos do curso de Matemática? Por que aluno da UFRGS? Dentre as respostas, tenho a ilusão de que este trabalho possa vir a ser uma forma de dizer ao aluno, figura constante e agente de minha formação, *muito obrigada*. Um outro aspecto é que este trabalho talvez possa contribuir para o exercício da docência no que se refere ao professor que excursiona entre os saberes matemáticos, uma área de conhecimento na qual os alunos, nos diferentes níveis de escolaridade, apresentam dificuldades de aprendizagem, como também nos processos seletivos para o mercado de trabalho e para continuidade de estudos.

Nesses processos, é comum ouvir e ler que os candidatos apresentam fragilidades nas provas de matemática. Essa situação, assim como outras, provoca indagações, e, entre estas, uma que aprendi sendo professora – o jeito

do professor na construção do diálogo pedagógico pode vincular-se ou não às formas e sentidos que constrói como enunciador do saber?

As entrevistas com os coordenadores de curso foram gravadas e transcritas e, ao ler e reler estes textos (ver anexo, vol. 2) percebi que minha interferência na entrevista foi muito mais a de especificar ao coordenador a minha intenção de ouvir sobre o caminho percorrido na construção desses cursos. Constatado que *o dizer do coordenador foi intenso*, que este ocupou o lugar de quem tem o que dizer do CPVP que coordena. Ele me ofereceu fatos com os quais pude configurar *onde eu chegava* no cruzar a rua de formação ao chegar no outro lado:

[...] el escenario, el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultura juega un papel de constreñir o de permitir [...]. El lugar siempre há cuidado, alimentando e instruído al hombre; el hombre, por su parte, puede gobernarlo y puede arruinarlo, puede cogerlo o perderlo. El lugar es el aliento de la ficción, tan cerca de nuestras vidas como la tierra que podemos coger y dejar caer entre nuestros dedos, algo que podemos sentir y oler. (p. 163) (CONNELY y CLANDININ, 1988, p.36).

Se o cenário pode ser entendido como [...] *donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir*. Realizei muitas escutas e li repetidas vezes o texto escrito da transcrição e, deste ir e vir de leitura, percebi três divisores de água, se isto é possível, no dizer dos coordenadores: fatos enunciação de criação dos cursos, fatos enunciativos pedagógicos e fatos enunciativos do professor e do aluno. A seguir os apresento na seção três como recurso para configurar sob a forma do lugar de pesquisa: o curso, o pedagógico e o professor.

SEÇÃO 3 - CONFIGURAÇÃO DO LUGAR DE PESQUISA: O CURSO, O PEDAGÓGICO E O ALUNO-PROFESSOR

Nesta seção apresento e explico os movimentos realizados para a coleta e registro do dizer dos atores e os denomino de aproximações que se diferenciam e se aproximam em suas formas e em seus sentidos. Semelhanças e diferenças criadas pela aproximação quanto ao seu objetivo, ao seu lugar, à sua forma e pelo seu registro, bem como pelo jeito de lidar com estes registros.

As *aproximações* que realizei foram intencionais no sentido de criar o corpus da pesquisa, e com este recurso tornar a sala de aula do Curso Pré Vestibular Popular (CPVP) num lugar de encontro de outro professor cujo pedagógico é uno e único. E como em todo o chegar à terra do outro, vivi o duplo movimento de ser hóspede e anfitriã de múltiplas emoções que são por mim entendidas como expressão de compreensão. Revivo neste momento de escrita a emoção sentida de encantamento ao conhecer o espaço físico, ao falar com alunos, professores e o coordenador de cada curso. A emoção em deixar-me seduzir e dizer-me: *é aqui! É aqui que eu vou ficar. É aqui que eu vou ser professora-pesquisadora.*

Dentre os movimentos que realizei para constituir o lugar de pesquisa, apresento as aproximações quanto: a) ao Curso Pré-Vestibular Popular; b) a cada um dos cinco cursos CPVP escolhidos como espaço de pesquisa; c) aproximações quanto ao pedagógico do CPVP; d) aos professores de matemática que atuam nestes cursos e que são alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática na UFRGS. A estratégia de aproximação foi a realização da entrevista em áudio e da gravação das aulas em DVD, devidamente transcritas, materializando o enunciado pedagógico das aulas de quatro professores gravadas.

a - O Curso Pré-Vestibular Popular

A efetivação da aproximação aos cinco cursos localizados em Porto Alegre ocorreu no final do primeiro semestre de 2007 e no decorrer do segundo semestre do mesmo ano realizei as entrevistas com os coordenadores de cada um dos cursos. Estas foram gravadas e as transcrições serão trazidas ao texto como excertos de fatos enunciativos das contribuições dos (ver anexo do vol. 2).

Os movimentos sociais e grupo de pessoas atuaram na década de noventa, principalmente, em áreas como moradia, saúde, educação da criança, do jovem e do adulto. As pressões sociais, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, dirigiram-se ao Congresso Nacional para efetivação de dispositivos legais que programassem políticas públicas apontadas como necessidade social, como ações afirmativas. Como resultantes destes movimentos destaco dois documentos que têm relação direta com a educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1992 e a Lei de Educação Nacional promulgada em 1996. E para reforçar a crença na Constituição de 1988 como instrumento político, trago Delfim Netto:

Estamos num caminho iniciado no passado com a Constituição de 1988. A despeito de tudo o que se fala da Constituição, ela asseverou a preferência da população brasileira por uma sociedade democrática e que caminha para a justiça. Ou seja, aumentar cada vez mais a igualdade de oportunidade. O capitalismo, a economia de mercado, é muito eficiente. Não há dúvida nenhuma nem foi descoberto por ninguém. O homem encontrou na história, há quase 300 anos. É comparável com a iniciativa, mas é altamente produtor de desigualdade. O homem não se conforma quando a desigualdade é muita. Então esse é o papel do Estado, empurrar o sistema na direção de desigualdade de oportunidades, civilizar o capitalismo (NETTO, Rev. Carta Capital, p.46, 2011).

O curso CPVP, com sua proposta de um processo educativo para jovens e adultos de baixa renda, materializa a expressão de Delfim Netto: *o homem não se conforma quando a desigualdade é muita*. Na medida em que efetivei minha inserção no tema CPVP, constatei que este é um movimento social dos anos noventa de abrangência nacional e que o interpretei como sendo a

inconformidade de poucos diante de milhões de brasileiros excluídos das possibilidades de realizar um dos seus sonhos que é o ingressar numa universidade pública.

Em 2007, realizei a primeira aproximação com os cursos CPVP de Porto Alegre e encontrei *outro mundo possível de fazer-se educação como prática social*. Atrapalhei-me por perceber que um curso constitui-se somente de uma ou três salas de aula; outro funciona num prédio de moradia civil no qual um de seus apartamentos é transformado num espaço educativo, a Organização Não-Governamental para Educação Popular (ONGEP). Os demais cursos desta pesquisa realizam suas atividades pedagógicas em espaços cedidos pela UFRGS. No Campus Central, está o Zumbi dos Palmares Pré-Vestibular (ZPPV), que desenvolve suas atividades pedagógicas numa sala de aula da Faculdade de Educação, e a “secretaria do curso” é montada e desmontada todos os dias no saguão do quinto andar do prédio; o curso do CEUE ocupa uma sala de aula do quinto andar do prédio da Faculdade de Engenharia; o Projeto Educacional Alternativa Cidadã – PEAC, estrutura-se em três salas no prédio de salas de aula do Instituto de Letras, no Campus do Vale, e o CPVP Resgate, por sua vez, funciona em uma das salas de aula no Campus da Escola de Educação Física, que hoje comporta também as Faculdades de Fisioterapia e Dança.

O meu atrapalhar-me, ocasionado pelo encontro com os diferentes espaços físicos, nos quais os cursos desenvolvem suas atividades, diminui na medida em que escutei os coordenadores. Entretanto o impacto permaneceu intenso e mobilizou o que, até então, tenho vivido como professora: um prédio apropriado, uma sala de aula adequada ou mais ou menos adequada, e os alunos respondendo aos padrões vigentes de inclusão. Estas experiências de diálogo e vivência aquietaram um pouco as estranhezas vividas e despertaram outras estranhezas, como também reforçaram minha crença no processo educativo desenvolvido numa instituição pública, porque ali há lugar para o aluno em formação inicial propor e abrigar inovações educativas engajadas no acesso dos menos favorecidos à universidade pública e gratuita e de qualidade, abrigando em seu espaço físico um CPPV.

Houve um misto de surpresa e de encantamento ao saber do fato de que em três campi da UFRGS, quatro cursos CPVP desenvolvem em suas atividades de ensino-aprendizagem a jovens e adultos de baixa renda, bem como o fato de que três destes cursos se originaram e se legitimam até hoje como ações sócio-educativas e inclusivas pelas iniciativas de alunos de graduação e pós-graduação, assumindo eles a responsabilidade da proposição e efetivação dos núcleos administrativo e pedagógico de cada um dos projetos CPVP. Duas indagações: será que essas iniciativas também ocorrem em instituições universitárias privadas? Ou o exercício desta autonomia permeia excepcionalmente as instituições de ensino superior estatais?

O que vale, entretanto, perceber é que uma universidade pública pode proporcionar a criação de situações não pensadas quando um jovem e um adulto dizem a si mesmo: quero ser um estudante de uma universidade pública, gratuita e de qualidade. É quando as circunstâncias da dimensão política da educação ficam mais claras para este estudante e provocam o sentimento de *é preciso fazer alguma coisa* e este sentimento assume a dimensão de convocatória das pessoas com vontade e desejo de fazer algo que pode ser lido como expressão de sensibilidade social, vontade política e que permeia a história de criação e o desenvolvimento dos CPVP.

A história de cada curso, narrada pelos seus coordenadores me instiga e cativa em duas dimensões intensas no decorrer das entrevistas: o desejo de fazer *o alguma coisa* e o reconhecimento de que todos têm o direito de ingressarem numa universidade pública federal ou estadual e ali realizar um curso superior que o ajude a romper o engessamento construído, muitas vezes, das circunstâncias sociais que o antecedem e com ele prosseguem. Nesta perspectiva, o curso CPVP se constitui numa estratégia política que pode ajudar a diminuir o abismo entre estudantes de baixa renda e as universidades públicas. Merlino (2010), afirma que nos cursos CPVP há um intenso incentivo à formação político-cultural do cidadão e que esta condição os diferencia dos cursinhos comerciais. E prossegue a autora trazendo para o texto o dizer de Giusepone Jr., diretor geral do Cursinho da Poli (Escola Politécnica da USP)

[...] A diferença entre o popular e o comercial está basicamente no valor e nos objetivos de cada um: o comercial tende a ter suas atividades voltadas quase que exclusivamente para os vestibulares, enquanto os populares tendem a oferecer, além da preparação para os vestibulares, um olhar voltado para a formação cidadã (MERLINO, p.31, 2010).

Merlino ainda apresenta um depoimento de um aluno que reitera a dimensão política que permeia o fato enunciado por Giusepone Jr.

[...] Comecei a fazer o cursinho na Associação Cultural de Educadores e pesquisadores da USP (Acepusp, criado por um grupo de ex-alunos da Universidade) por uma questão política. O lado financeiro também pesou, mas não foi decisivo (MERLINO, p.31, 2010).

O fato enunciativo é o dizer do coordenador, produtor de um discurso individual no qual se designa como locutor, criador da locução pela qual se dá a emergência da linguagem e nessa perspectiva o coordenador se institui como sujeito de linguagem, e é como criador de linguagem que essa se subjetiva e decorre do conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão. O “eu” que fala com o eu se dirige a si um discurso individual e se enuncia como locutor, como instância de discurso.

Ao dialogar com os coordenadores dos cursos envolvidos, percebi, através de seus dizeres, que as aproximações de criação do curso se unem às aproximações pedagógicas e às aproximações do professor e do aluno. O dizer de cada coordenador foi criado pelo uso da língua e interpretado como fato enunciativo, interpretações possíveis do que os coordenadores enunciaram em três dimensões: criação do curso CPVP em Porto Alegre; o projeto pedagógico dos cursos e o aluno - professor de matemática e os alunos do CPVP.

Para lidar com o enunciado de cada um dos cinco coordenadores de curso, precisei trabalhar com duas instâncias do enunciado – o sentido e a forma, pois elas proporcionam a concepção das significações, que, para Benveniste essa relação se dá:

A significação não é qualquer coisa que seja dada por acréscimo ou, numa medida mais ampla, por uma outra atividade; é de sua própria natureza; se ela não fosse assim, não seria nada. Mas ela tem

também um outro caráter totalmente diferente, mas igualmente necessário e presente na língua real, ainda que subordinado ao primeiro, eu o insisto: o caráter de se realizar por meios vocais, e consistir praticamente no conjunto de sons emitidos e percebidos, que se organizam em palavras dotadas de sentido. (BENVENISTE, PLG II, p.223; p.224, 2005)

Essa foi uma tarefa árdua, pois cada enunciado é uno e está vinculado à trajetória de vida e do vivido e é sentido na participação da criação de cada curso CPVP por quem os narra. E a consciência de que esses textos são unos me dizia: “preciso de *algo* comum entre eles, um *algo* que os aproxime e mantenha as diferenças. E no garimpo da pedra, para cruzar o rio, encontrei num dos enunciados dos coordenadores o *algo*”:

[...] tu pode... tu é capaz... o lugar é teu... é tudo teu lá! Vai que é tua”. É essa a idéia. E isso a gente tem visto, com muito orgulho, a gente ouve das pessoas. [. . .]E prossigo: A gente recebe cartas de pessoas... uma menina que está conosco esse ano, que ano passado escreveu uma carta para nós agradecendo por ter voltado a viver. Então isso é maior que passar no vestibular (ver anexo do vol. II, ONGEP, entrevista com coordenadores).

Com esse excerto *a luz se fez*, que, por intuição, denomino a energia que move os coordenadores de curso e percebo o desejo de que o outro alcance o por ele alcançado: ser um cidadão-sujeito de direito e de dever. E com esta referência crio o CPVP como um *lugar de pesquisa* no qual quero acontecer como professora-pesquisadora. Para Cunha (2010):

[...] A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações e expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. [. . .] O *lugar* representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição. (CUNHA 2010, p.53-54)

Foi com esta compreensão que procurei compreender os processos de criação dos CPVP, a partir das motivações e desafios que os acompanham.

b - Aproximações quanto à criação dos cursos CPVP

Uma das fontes de criação da Organização Não-Governamental para Educação Popular (ONGEP) nasce de uma atividade na disciplina Organização da Educação Brasileira, que foi oferecida e ministrada por professores da Faculdade de Educação da UFRGS a todos os estudantes que realizam um curso de Licenciatura. Esta disciplina propôs no decorrer do semestre que os alunos, em grupo, elaborassem um projeto de Educação Básica, e um dos grupos de trabalho pensou e elaborou uma proposta de projeto de criação de um curso CPVP. E, assim, enuncia-se o fato de criação do curso:

[...] Foi assim, nós surgimos dentro da Faculdade de Educação da UFRGS, tinha uma disciplina lá com um professor substituto na época, que hoje está na FURG, o Carlos Machado. Na disciplina dele cada aluno fez um grupo e cada grupo fez um projeto, e um fez um pré-vestibular e ele olhou para o projeto e falou: esse projeto de vocês está muito bom e pode sair do papel.

[...]. O nome do espaço é Miriam Carneiro em homenagem a ela, que não está mais com a gente, nessa dimensão. [...] Daquele grupo inicial poucos estão aqui ainda, e aí o pessoal foi atrás assim, e contataram a Associação dos moradores do Jardim Carvalho, lá na Antônio de Carvalho, para que a gente conseguisse um local para dar aula. A gente deve ter matriculado só meia dúzia de pessoas, porque ninguém nos conhecia, e tem muita coisa que se perdeu, assim, por falta de preocupação nossa, de registrar tudo isso, o que ficou na cabeça tudo bem, e o que a cabeça perdeu. Então, depois eu me organizei mais, quando eu perdi a Miriam, que era sempre uma batalha dela, que ela pedia assim: tem que registrar! Tem que registrar! Daí eu comecei a juntar as coisas com a preocupação de que a gente realmente tivesse, então hoje a gente tem muitas coisas registradas, mas naquele tempo ficou muito no imprevisto. E nós não tínhamos uma sede, então cada um guardava as coisas na sua casa e ela guardava algumas coisas, e até hoje a mãe dela diz “um dia tu vem aqui em casa que eu vou abrir as gavetas e vocês pegam as coisas de vocês, que tá ali”.

[...] E foi assim que começou, a gente tinha as salas de aula emprestadas, nós levávamos desde o giz, a caixinha de giz, cada professor tinha uma caixinha, a idéia era só a sala, a sala aberta, a gente chega, dá a aula e vai embora, e é só isso, sem usar material da escola nenhum. [...]

[...] em 2001, em 2002 a escola Tubino ficou sabendo do nosso trabalho e nos chamou pra conversar. Naquela época a diretora do Tubino era a Fátima, uma pessoa super engajada, assim; ela disse: “eu fiquei sabendo de vocês, e venho aqui conversar pra gente ver como é que funciona”; e em 2002 nós começamos a trabalhar no Tubino também.

[...] A gente sempre briga muito com a questão de ser pré-vestibular e popular, que é uma coisa contraditória, que fica batendo contra, e que as nossas brigas são sempre essas, assim, de tentar trazer sempre pras reuniões que o professor que está aqui é um educador *popular*. E o que é isso, o que significa isso; mas aí tem aquela questão, mas nós somos um pré-vestibular também, as pessoas que tão aqui querem ter aula, querem passar no vestibular!

[...] E nós nos organizamos como ONG depois porque a gente queria ter um respaldo, de estar juridicamente constituído. Então a gente se organizou como uma ONG depois, em 2002 que a gente conseguiu registrar a ONG, foi uma briga porque daí até a gente conseguir acertar... [...] (ver anexo vol.II, entrevista com coordenadores)

Os enunciados anteriores permitiram compreender que há um sentimento de que isto é cidadania, por parte dos cursos, ao reconhecer que o outro é sujeito de direito e que, como professor, devo e posso ajudá-lo a assumir esse direito e dever criando e participando de uma proposta pedagógica para atender o jovem e adulto que deseja ingressar na universidade.

O segundo curso que trago ao texto, denominado Zumbi dos Palmares Pré-Vestibular (ZPPV), o coordenador, em seu enunciado, expressa compromisso com o projeto e certo orgulho por capitanear este projeto em Porto Alegre a mais de quatorze anos.

[...] Eu fiz parte do Zumbi de 1996 para cá. Eu estava lá na Redenção, e eles estavam atacando os professores lá, e eu tava com a camiseta da PUC da faculdade de educação. Aí me chamaram “tu é professora” e eu disse “sou... já me formei...” “ah, nós queríamos um pedagogo...”.

[...] esse projeto é do Rio de Janeiro, do Frei Davi, que estava nesse encontro da ADN. [...] eram 32 professores que estavam lá e pergunto onde estão esses 32... ninguém está mais. Só eu que cheguei em 96 e fiquei... e eu que é uma questão de honra pra mim ser representante desse projeto pras pessoas de periferia. [...] Nós estamos lá em Viamão desde 97. E é a mesma situação... a prefeitura nos cede um espaço físico numa escola de ensino fundamental e nós temos lá 30 alunos agora..

[...] Ele fundou lá e veio nesse encontro e trouxe o projeto pra nós. E a gente copiou como estava. [...] o nome dos cursinhos a gente não colocou como ele. Ele disse “não, o nome vocês que colocam.” Como era 300 anos da morte do Zumbi dos Palmares a comissão essa que ficou pra organizar o curso colocou o nome Zumbi dos Palmares. [...] o Zumbi dos Palmares foi o primeiro, foi o pioneiro e daí surgiu vários outros cursinhos.

[...] Nós não temos um espaço, nós não temos um escritório, nós não temos secretaria, nós andamos com as nossas coisas tudo nas bolsas... sentamos ali, às vezes ocupando até o lugar de alguém...

nós estamos tomando o lugar das pessoas [...] não temos um espaço físico para gente ter o curso. Quando a gente tem algum problema a gente tem que discutir ali (saguão de um dos andares da FACED/UFRGS)... agora deu um problema com duas meninas e onde a gente vai discutir? A gente discute ali no saguão... é muito chato. Mas é um espaço bom porque fica bem centralizado. (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

O reconhecimento de que não é o melhor vem acompanhado de uma outra consciência: *é um espaço bom porque fica bem centralizado*. Esta é uma postura muito presente e que se pode constatar nos fatos enunciativos dos coordenadores e nos professores dos cursos CPVP quanto a questão da sua localização. Percorre, nos dizer do coordenador, a representação de que é o que temos, é o que estamos conseguindo, e está bom. É sentir que o dizer é bom e que não impede de deixar transparente a luta por uma melhor situação quanto ao espaço físico que é reconhecida e que seria melhor se as condições fossem outras.

Um aspecto a destacar do dizer do coordenador do ZPPV é o reconhecimento da falta de um espaço próprio e apropriado que possibilite maior continuidade do trabalho pedagógico, como o reunir-se em outros horários para planejar atividades e realizar reuniões com os professores para análise e tomada de decisões quanto ao trabalho do professor de ensino-aprendizagem. Esse reconhecimento não impossibilita o coordenador em reconhecer o bem que é estar numa sala de aula da FACED/UFRGS: é bom, é central.

O coordenador do curso no CEUE/UFRGS, Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia, que é estudante do curso de Licenciatura em Geografia, narra que as iniciativas decorrem de sua participação ativa numa greve que favoreceu sua aproximação com curso. É um fato que as greves vividas por alunos, servidores técnico-administrativos e professores na década de 1980 nas universidades federais é um marco de vivência e convivência entre os segmentos da comunidade acadêmica, e proporcionou interações e conhecimentos entre as pessoas, entre as idéias e/ou condutas estereotipadas

em relação a pessoas e suas áreas de atuação no que se refere ao conhecimento. E como diz o coordenador:

[...] E nisso de repente começam a se aproximar, então colegas de outras frações do conhecimento, de outras faculdades, de outros institutos... e de repente lá, os estudantes de engenharia, [...] era justamente o irmão maldito da ciência. “Bah, tudo ele tem que fazer! Bah, não dá para contar com o engenheiro porque senão lá vem o pessoal fazer as correções.” [...]

[...] Foi bem interessante assim esse primeiro contato, e depois começou períodos seqüenciais, no espaço, no CEUE, festas nas catacumbas, nas salas de estudos, que era aqui no prédio Centenário que agora está fechado para reforma. [...] (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

Os movimentos de greve na UFRGS na década 1980 e início dos anos 1990 provocaram o movimento de alunos, servidores técnico-administrativos e professores locados nos demais campi para o campus Central, para as chamadas atividades de greve como: passeatas, assembléias históricas com a participação dos três segmentos da comunidade acadêmica, palestras, oficinas de atividades lúdicas e de informações. Diz o coordenador do CPVP CEUE:

[...] vamos nos remeter a história quase que longínqua. Quando eu me envolvi, tomei contato com o CEUE, com o centro acadêmico, o Centro de Estudantes da Universidade de Engenharia, isso em 98, na greve da Universidade na qual os estudantes se envolveram, com os técnico-administrativos. Recém eu havia ingressado na Geografia... junto com outros colegas a gente fazia outras atividades em paralelo, o Diretório Acadêmico... quando veio a notícia de que tinha a greve, bom não precisava de muita coisa, mochila nas costas e vamos para o centro.

[...] E nisso de repente começam a se aproximar então colegas de outras frações do conhecimento, de outras faculdades, de outros institutos... e de repente lá, os estudantes de engenharia, [...] era justamente o irmão maldito da ciência. “Bah, tudo ele tem que fazer! Bah, não dá para contar com o engenheiro porque senão lá vem o pessoal fazer as correções.” [...] (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

Os estranhamentos entre os estudantes produzidos quando provêm de cursos diversos, como expressa o fato enunciativo anterior, é um fato por mim vivido no cotidiano como educadora de uma disciplina que é oferecida a todos os estudantes de licenciatura. Esse estranhar tem muitas fontes, e uma delas

por mim constatada foi a área de conhecimento específica de formação, o que daria um estudo muito significativo. O que aprendi foi que, no decorrer de cada curso, em suas muitas atividades de ensino-aprendizagem, se instala o predomínio de uma lógica, de um jeito de pensar, de lidar com o conhecimento. É possível que esse jeito aprendido possa ser uma das fontes do estranhamento. O status na academia e na sociedade atribuída a cada área de conhecimento, agrupado em áreas específicas de ciências humanas e ciências exatas, pode ser responsável por esses processos de estranhar o outro em seu pensar e anunciar-se como sujeito de linguagem. Diz o coordenador:

Foi bem interessante assim esse primeiro contato, e depois começaram os períodos seqüenciais, no espaço, no CEUE, festas nas catacumbas, nas salas de estudos, que era aqui no prédio Centenário que agora está fechado para reforma. De repente então conheci alguns colegas que faziam parte desse Centro Acadêmico e sabia, ouvi em algum momento que havia um curso e aí anos depois, isso foi em 94, 95, auxiliei os colegas uns dois ou quatro meses depois de ir para trabalho, na qual fui contratado pela Petrobrás. [...] (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

O coordenador do CPVP/CEUE reiterou que, sendo um curso de educação popular desenvolvido no prédio da Escola de Engenharia e de iniciativa própria do diretório dos estudantes, cuja área de conhecimento denominada ciências exatas é relevante à formação do engenheiro. Devido a esse fato, foi preciso trabalhar para uma compreensão de educação popular e que este foi um trabalho de todos, não só da coordenação:

[...] um dos grandes exercícios é que os nossos colegas que fazem parte do grupo entendam o que nós procuramos de público e também uma compreensão de um curso popular, de um curso pré-vestibular popular na qual busca o Centro Acadêmico, o CEUE pré-vestibular...

[...] não é dar aula para pobre, para quem não tem dinheiro, não tem recursos, isto é uma concessão... é um trabalho interno gradual, lento, que boa parte dos professores são das exatas, então, não menosprezando, mas eles não tem essa abordagem, não tem essa experiência, é delicado e a gente preocupa-se muito com isso. Não é um trabalho único, não é um trabalho solo [...].

[...] De uma certa forma... é que já é chato ser coordenador, o que dirá então “ah, eu sou o coordenador”. Mas nós temos colegas de outros cursos que auxiliam e que não tem contato direto com o curso e com as aulas, ajudam a organizar o material e tudo mais. E temos uma sala que hoje é praticamente exclusiva do pré-vestibular, ela só não é porque de imediato algumas manhãs tem aulas da graduação

de Engenharia porque os anfiteatros estão em reforma. (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

O CPVP Resgate nasceu em parceria com o Colégio Rosário em 2002 e lá funcionou até 2005, quando, em decorrência de algumas exigências, houve uma ruptura e passou a funcionar em duas salas cedidas pela Escola de Educação Física - ESEF/UFRGS. O fato da parceria entre uma entidade pública estatal e um grupo de jovens estudantes, muitos destes, alunos da UFRGS, pode ser compreendido como expressão do *desejo de fazer alguma coisa* por parte dos envolvidos no projeto.

O coordenador diz que o Resgate é um Centro Cultural de Educação e esta idéia é trabalhada no curso pelos professores com seus os alunos:

[...] no nosso, no primeiro dia de aula a gente fala: vocês vieram pra passar na universidade? Bom, vocês vieram no lugar errado. A gente não prepara para vocês passarem no vestibular, [. . .] a gente quer que vocês estejam dentro da universidade não por ser mais um, mas que vocês saibam da onde vocês saíram, a origem de classe que vocês tem, que a forma que a universidade está montada, enfim, essas paredes, elas são conservadoras, e tendem a ser conservadoras, elas não vão romper, cabe a vocês romper esse conservadorismo que estão nas paredes, [...](ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

A expressão Centro de Cultura, utilizada pelo coordenador, faz-me lembrar Freire e sua concepção de Círculo de Cultura. Para Brandão, o círculo surgiu no final dos anos 1950 e no começo dos anos 1960 se tornou um marco nas experiências culturais e educativas de educação popular no Brasil e na América Latina. Escreve Brandão (2010):

[...] A partir da crítica formulada por Paulo Freire a partir do que ele denominou de educação bancária”, o círculo de cultura [...] O professor que sabe ensina quem ao sabe a aprende aparece como monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e- aprende [...] (STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José, 2010, p.69-70).

A concepção do curso CPVP como centro cultural foi uma expressão trazida pelo coordenador do Resgate. Trata-se de uma expressão que se

utilizada pelos cursos de CPVP pode contribuir para um nível de identidade entre eles, expressando seu pensar, seu fazer e seu ensinar e aprender. Prossigo com o coordenador:

[...] tu não consegue ter uma identidade comum, definir uma pauta comum, muitos problemas, vamos dizer assim, nem é político, mas problemas de concepção, por exemplo, tem os anarquistas, que não conversam com tais grupos mais vinculados à instituição, aí tem uns que são taxados de assistencialistas, outros... enfim, é uma briga complicada e invés de ter uma pauta comum para dar uma certa unidade, enfim, todos são estudantes da UFRGS, a maioria dos professores, todos tem uma... (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

O coordenador, expondo seu compreender a respeito dos encontros e desencontros entre as idéias dos que coordenam e professoram no curso CPVP, pondera:

[...] voltando ao movimento, os projetos populares, falta uma identidade comum deles não é, então talvez, eu acho que eles, alguns grupos identificam isso muito como uma forma de enquadrar pensamentos então "ah, vamos formar militantes para tais áreas, então fazer um projeto popular para formar militantes com formas de pensamento tais", então tu tem isso muito falho, inclusive a própria prefeitura de Porto Alegre tem isso, faz isso. (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

O fato enunciativo, anteriormente apresentado, explicita seu entendimento quanto à necessidade de instituir uma identidade comum entre os cursos CPVP e que há dificuldade tanto dentro de cada curso como entre os cursos. Parece haver fios condutores na criação dos cursos e em seu desenvolvimento que podem ser explicitados pela unidade de pensar e fazer educação popular, que intenta a inserção à universidade pública das camadas populares, e que hoje é acrescida com uma preocupação com o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Paludo (2010) explica que o sentido de Educação Popular é constantemente transformado, ou adaptado, sem perder, no entanto, sua identidade:

Para Freire a educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação. [...] esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contextoteórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivencia da práxis, e o protagonismo dos sujeitos. (FREIRE, 1995). (STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José, 2010, p.141).

Um elemento da educação popular desenvolvida nos cursos CPVP refere-se a sua forma de gestão. Os coordenadores agem na construção de relações horizontais e empenham-se para que, no processo educativo, professores e alunos sejam protagonistas desse projeto. Todos são interlocutores, e suas participações fazem o curso CPVP pensar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos revela a crença de que o ingresso na universidade e a permanência do aluno num curso de formação pode ajudar a criar e a desenvolver sua capacidade de compreensão de si mesmo e do mundo no qual está inserido. Esta luta do CPVP em reconhecer o direito de estar na universidade pública pode ser compreendida no dizer do coordenador do CPVP Resgate:

[...] Eu acho que a primeira coisa que... talvez isso seria o papel fundamental da universidade: transformar o mundo, não queria o mundo todo, [...] pequenos mundos nossos, do cotidiano poderem ser transformados. Tem aquele indivíduo que sai de uma determinada realidade social, entra em contato com outra realidade social aqui dentro da universidade, enfim, não perder essa sua identidade, saber ver criticamente as estruturas de poder que ele está relacionado, isso é fundamental. Bom, e nós poderemos fazer isso [...] (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

O fato enunciado acima é um pouco e é muito do que todo homem de Educação deve trazer consigo em seu desejo de *ir mais alem*, assim como os demais fatos enunciados até então. Acredito que me ajudaram a criar respostas aproximativas acerca da criação dos CPVP.

Com os enunciados dos textos transcritos das entrevistas com os coordenadores, entendi que há um traço comum na criação dos cursos que *nasceram do desejo de fazer alguma coisa, desejo este estimulado pelas circunstâncias políticas advindas da Constituição Federal de 1988 e da crença*

no processo educativo como um condutos para aprendizagem da cidadania – ter consciência de seus direitos e o direito de ter deveres diante de si mesmo, diante do mundo.

O que percebo nos movimentos de formação e desenvolvimento dos CPVP é que as condições hostis da sociedade brasileira foram fundamentais aos processos dos fatos políticos da Educação, porque favoreceram a construção da consciência cidadã quanto ao direito à educação.

c - Aproximações quanto ao pedagógico do CPVP

Para configurar o pedagógico dos cursos CPVP foi necessário entender a intenção do processo educativo desses cursos, bem como seus professores e alunos e que, no meu entender, é trabalhada pela disciplina Cultura e Cidadania. Sobre esta disciplina, o coordenador da ONGEP argumenta:

[...] de Cultura e Cidadania, que hoje a gente trocou o nome para Sociologia, tendo em vista o pedido dos sociólogos, que é uma característica de projetos populares, tem que ter! E isso é uma das coisas que nos diferencia e eu sempre digo que é uma disciplina que é carro chefe; realmente, ela tem que estar ali, ela é super importante, ela é tudo, ela é o espelho da história. (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

O coordenador do curso ZPPV diz que os CPVP diferenciam-se dos demais cursos porque assumem projetos diferentes, um pré-vestibular diferente, embasado e guiado por essa Cultura e Cidadania, porque se trabalha um pouco da Sociologia, de Antropologia: “- primeiro a gente começa conhecendo o aluno, para depois fazer o trabalho a partir dos conhecimentos dele. [...]

As posições anteriores são reforçadas, pelo coordenador da ONGP, no sentido de que o CPVP é um lugar da educação popular no ensinar-aprender na perspectiva da educação popular.

[...] A gente sempre briga muito com a questão de ser pré-vestibular e popular, que é uma coisa contraditória, que fica batendo contra, e que as nossas brigas são sempre essas, assim, de tentar trazer

sempre pras reuniões que o professor que está aqui é um educador *popular*. E o que é isso, o que significa isso; mas aí tem aquela questão, mas nós somos um pré-vestibular também, as pessoas que tão aqui querem ter aula, querem passar no vestibular! E elas vieram aqui buscando isso. Então assim, então é sempre uma briga! [...] (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores)

A referência primeira do pensar e agir quanto ao ensino-aprendizagem, segundo os coordenadores é o aluno que procura o curso CPVP com sua clara intenção: fazer vestibular na UFRGS. E há uma preocupação comum dos cursos no atendimento dessa motivação como se pode constatar nos depoimentos dos coordenadores: *nas provas da UFRGS também porque os conteúdos programáticos do cursinho são os da UFRGS. [...] Porque nós queremos dar essa capacidade. [...]*

[...] nós não preparamos só para vestibular o aluno [...] nós estamos assim, em fase final do ENEM. Dois fins de semana vão ser específicos do ENEM. Todo fim de semana nós temos material específico para ENEM. [...] As provas da UFRGS também porque os conteúdos programáticos do cursinho são os da UFRGS. (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores, ZPVP)

O material didático tem como forma comum nos cursos CPVP a apostila e a elaboração desta é de responsabilidade do conjunto dos professores que trabalham com cada disciplina e que coordenam esta proposta. Essa, como atividade coletiva, desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada um dos trabalhadores/educadores que tenham como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da “educação como prática da liberdade” (GÓES 2010, p.77).

A vivência coletiva do professor no curso, proporcionada pela elaboração do material didático, é uma atividade que ocorre nos cinco cursos CPVP e é explicitada no enunciado que segue:

[...] Nosso material didático é elaborado pelos professores e vai pra gráfica da UFRGS, a princípio, as vezes não conseguimos por uma questão de tempo. Mas a gente tem três apostilas, essa foi editorada na gráfica, essa não... Então os professores que estão com a gente eles têm tarefas, não é só dar aula. Quando a gente fecha aí, eles entregaram agora na reunião do dia 17 de julho a apostila três e a idéia é que a gente qualifique cada vez mais o trabalho, que no ano

que vem a gente comece o ano com tudo pronto porque isso aí é sempre uma dor de cabeça. (ver anexo vol. II, entrevista com coordenadores, ONGEP)

d – Aproximações quanto ao aluno-professor de matemática do CPVP

Nesta aproximação ao professor de matemática do CPVP, que é aluno do curso de Licenciatura em Matemática na UFRGS, é mais um movimento nesse círculo concêntrico de compreensão, no qual, de forma constante, vai do todo para a parte e desta para o todo que é o professor como excursionista entre os saberes. Conhecer o pensar desse aluno-professor quanto a sua trajetória de formação e a decisão de ser professor de matemática é aproximar-se da polaridade entre a estranheza e a familiaridade provocada com seu dizer e seu indizível, sob a luz da hermenêutica, [...] *num sentido verdadeiramente hermenêutico, isto é, em referencia a algo que foi dito (Gesagtes), a linguagem em que nos fala a tradição, a saga (Sage) que ela nos conta (sagt)* (Gadamer 2005, p.391).

E qual é a linguagem do professor como ator desta pesquisa? Como chegar a esta linguagem? O jeito é ir aos textos das transcrições escritas das entrevistas de cada um dos professores cuja realização antecedeu o entrar na aula de cada um destes. O ler muitas vezes é o caminho e, em cada leitura, o espaço de conflito entre o estranho e o familiar diminuem e esse diminuir é *imidívil* por ser uma experiência una. Essa experiência é que se aproxima de certa magia, e no ir e voltar ao texto o olho para em palavras e frases que se aproximam e que se distanciam, até que num determinado momento os olhos param frequentemente nas mesmas palavras, nas mesmas frases. Este é o rastreio, conduto para triagem de fatos enunciativos que certamente estão contidas no dizível e no indizível deste professor como aluno-professor no CPVP.

O rastrear os textos transcritos das entrevistas dos professores, com o objetivo de trazer para esse texto fatos enunciativos que, em suma, podem

ajudar a responder e/ou a criar respostas possíveis à indagação: quem é esse aluno que atravessa a rua da formação e antecipa o seu *professorar*? Que magia que se faz para que esses alunos professoram sem remuneração? Será que é só pela prática docente? Será que é como um ato de retribuição?

A seguir, trago para o texto alguns excertos dos dizeres de aluno-professor de matemática e de coordenadores dos cursos CPVP, que denomino *a magia de pensar a ajuda*, e com estes crio a quase certeza de que o leitor, ao realizar a leitura, poderá concordar com minha decisão: apresentar os *recortes desacompanhados e deixar ao leitor o prazer da criação e da interpretação e da compreensão*.

➤ **Dizeres dos professores de matemática***

SATURNO

[...] Sempre fui uma pessoa que aprendia muito fácil então não foi complicado eu entrar na UFRGS, só que vendo a minha trajetória as escolas que eu passei, eu comecei a imaginar isso já no terceiro semestre da UFRGS 2007/2, e eu comecei a pensar o seguinte: como eu posso fazer a diferença na educação, tentar fazer a minha parte na educação, então eu comecei a pensar como eu poderia fazer isso.

[...] estou tendo o privilégio de estar tendo um ensino de qualidade e eu achava que eu devia conseguir fazer as pessoas entrarem para a ter esse ensino. Eu comecei a pensar que eu tinha que fazer a minha parte nessa realidade um pouco e o que eu tinha que fazer era ajudar as pessoas que passaram pelo o que eu passei nas escolas e o nível que eu tive na escolaridade, no ensino e conseguir fazer que essas pessoas entrar na UFRGS.

[...] comecei a imaginar como eu poderia fazer isso e um colega meu na matemática, teve vamos dizer uma obra divina, pode-se assim dizer, assim, um tempo depois umas duas semanas ele chegou e me disse: eu dou aula num cursinho popular, mas eu tenho que me retirar do cursinho por motivos e eu gostaria que tu tomasse o meu lugar nesse cursinho para dar aula.

O teu primeiro impulso ao chegar aqui é no sentido de como é que eu posso tentar ajudar os que também passaram pela dificuldade que eu passei e que... bom eu consegui superar isso, mas muita gente não soube, precisam de ajuda.

SOL

[...] colegas que nunca pegaram num giz, que realmente, muita gente acaba fazendo poucas coisas durante o período de formação, acaba se limitando muito ao estudo das disciplinas normais que são atribuídas quando muito faz uma bolsa na Universidade e aí quando eu comento: ah... tu não estás a fim de dar aula particular eu tenho uns alunos para te passar porque eu não estou com tempo ou ah vai sobrar uma vaga lá no lugar onde eu trabalho tu não queres trabalhar lá? Eles me comentam "ah mais eu não tenho tempo. Eu acho que a gente escolhe as nossas prioridades e eles estão escolhendo poucas prioridades.

[...] Então a Universidade poderia criar uma coisa assim, trabalhar essa maturidade do aluno, dizer: olha tu quer ser professor e o que tu estas fazendo para isso e o que tu fazes pela tua profissão ou o quanto tu te envolve? Tu vai ser aquele professor que vai fazer o mínimo ou tu vai ser aquele professor que vai fazer o máximo com teus alunos e o que tu ta fazendo agora, tu vais

* ver anexos do vol. II.

esperar um estalo acontecer ou tu vais esperar um dia acordar e alguém te dizer bom hoje tu é professor, isso não vai acontecer entende? Então esse tipo de coisa poderia ser trabalhada pela Universidade.

[...] tenho colegas que realmente nunca tiveram essa experiência, acho que eles esperam por um momento que alguém vai pegar eles pela mão e vai levá-los até a sala de aula, dizendo: bom agora tu vai dar aula e é assim que tu fazes, ó pega aqui o giz, agora tu diz isso para eles e agora tu diz aquilo. Acho que tem alunos que estão esperando que este momento chegue, porque não se deram conta que na verdade eles vão ser professor independente da Universidade, ela vai dar um acréscimo para eles só.

[...] eu sempre pensei em ser professor e eu entrei na Universidade como uma questão de ganhar um ganho de conhecimento, uma questão de formação um cartão de visita para apresentar. Se a Universidade não existisse, se não tivesse esse canal se fosse impossível para mim, mesmo assim, eu seria professor de qualquer maneira. [...] Minha trajetória como professor independe da Universidade, necessariamente eu sempre quis ser professor, tenho a vontade, eu me visualizo e me vejo dando aula, tenho vontade de chegar lá e dar minha aula, eu não preciso disso, não espero que isso aconteça como muitos esperam.

[...] Então a Universidade poderia criar uma coisa assim, trabalhar essa maturidade do aluno, dizer: olha tu quer ser professor e o

que tu estas fazendo para isso e o que tu fazes pela tua profissão ou o quanto tu te envolve? Tu vai ser aquele professor que vai fazer o mínimo ou tu vai ser aquele professor que vai fazer o máximo com teus alunos e o que tu ta fazendo agora, tu vais esperar um estalo acontecer ou tu vais esperar um dia acordar e alguém te dizer bom hoje tu é professor, isso não vai acontecer entende? Então esse tipo de coisa poderia ser trabalhada pela Universidade.

[...] no inicio da faculdade quando eu estava fazendo até mais cadeiras e recém tinha entrado no colégio Farroupilha, no qual tive um grande aprendizado. Logo na entrada aconteceu exatamente isso que eu me lembro, eu estava fazendo sete cadeiras, muitas de matemática e eu precisava estudar, as vezes não tinha tempo para estudar. Acabava me saindo bem nas provas e o pessoal ficava espantado e eu falava para eles: olha essa prova aqui eu dei sorte porque eu dei aula particular disso nesse fim de semana e a semana passada dei aula no Farroupilha, acabava sempre dando aula daqueles conteúdos e acabava estudando melhor porque eu tinha não só que entender como tinha que resolver o problema. Entender várias formas de resolver o problema, entender qual era dificuldade que o meu aluno estava tendo, daqui a pouco o jeito que eu resolvia unicamente era só o jeito que eu estudaria para a prova e não vai ser suficiente, porque daquele jeito o aluno não entendeu e eu preciso encontrar uma outra maneira de explicar

➤ **Dizeres de coordenadores de CPVP***

ONGEP

[...] temos alunos nossos que passaram na UFRGS e que já estão aqui dando aula: um professor de Ciências Sociais e um professor de Matemática. O da matemática é o Sisifo e ele é uma pessoa que era totalmente perfil de pré-vestibular popular, que foi nosso aluno mais de um ano, no pré-vestibular.

Ele voltou cheio de forças, e está fazendo um trabalho muito bom. A aula dele todo mundo elogia, ele faz aulas melhor do que professores que já tão em mais praia aí... A gente tem um critério para o professor, que seria estar cursando a partir do quinto, sexto semestre... só que no caso dele a gente deixou chegar e a gente disse porque é tu... Isso não quer dizer muita coisa, mas ele é um vencedor... Também é uma questão de confiarem no trabalho também.

[...] Ele está fazendo um trabalho muito bom, e ele, inclusive aproximou um monte de alunos também da Matemática para fazer monitoria, porque ele sabe as carências como aluno, das e carências básicas, Aquela coisa de revisão de conteúdo que a gente deveria fazer, tem que ter mais trabalho, tem que ter as coisas bem básicas, então eles vêm fazer monitoria. Tem uma lista de companheiros que ele trouxe e eles vêm aqui e eles dispõem um horário para trabalhar e é um trabalho de aula particular, eles sentam juntos ali e atendem as pessoas. E isso está funcionando muito bem também... isso começou esse ano.

ZPVP

[...] Nós temos vários casos assim... tem um aluno ele é camelô, e é um aluno assim que vinha um dia e outro não vinha, [...] cursou dois anos o Zumbi. No segundo ele “não, esse ano eu vou passar” e eu digo “bah, logo ele!” Você sabe que ele passou na UNISINOS no curso de Arquitetura e ganhou 1000% da bolsa do PROUNI. Ele era, sabe uma pessoa assim... Parecia que tinham feito uma lavagem na cabeça dele não é.

[...] Oi o que é que tu vieste fazer aqui? A gente já estava quase em maio... Eu vim aqui porque eu vou voltar para o Zumbi como professor” “É, como? Tu passaste?” “Passei”. Ele disse expressando uma felicidade assim sabe... Aí ele me contou uma história que nós choramos: o cara vai para a faculdade parece que três vezes na semana, nesses três dias ele comia às 7h da manhã. Almoçava às 7h da manhã e só comia às 22h30m. Todo o dia ele passava com água e café. Porque lá é muito caro a alimentação. Ele ficava sem comer nada o dia todo.

[...] E nós temos uma aluna que Ano passado fez o vestibular na UFRGS e não conseguiu passar por pouquíssimo assim... pela redação ela não passou... Ela fez na PUC, é uma aluna assim, pobre mesmo! Ela caminhava como daqui até a Azenha, ela ia a pé de noite... claro, aqui fiz uma linha reta, mas lá ela vinha, cortando. E não tinha nem dinheiro para comprar a passagem para ela. E ela não tinha dinheiro para se inscrever no vestibular e então a gente pagou a inscrição dela na PUC/RS. Porque a gente acreditava nela! Vocês sabem que ela passou em Farmácia, e para nós foi uma festa! Nós fomos todos para um bar fazer uma festa lá! E ela não vinha e nós pensamos: ela deve estar sem passagem, não é? Ela tinha dinheiro, mas ela queria guardar para ter dinheiro para os primeiros dias de aula comprar a passagem para ir pra lá. Aí eu disse: mas criatura! Você vai fazer a carteirinha com a gente de novo! Vai renovar tua carteirinha de novo, era meio do ano, vai fazer tua Farmácia vai!

ONGEP

[...] Então as pessoas também vêm aqui fazer suas práticas, porque que a gente sabe que se sai da universidade sem prática. [...] E nesse sentido, a gente sabe que a gente também está lidando com essa questão: o aluno da universidade vem *trabalhar*. E aí, às vezes, ele não está sabendo dessa coisa assim de educação popular, o que é isso? Ele diz: eu sei que é um pré-vestibular, e eu quero é dar aula... Eu quero “é aprender a fazer aquilo que eu

* ver anexos do vol. II.

aprendi a fazer na universidade". [...] A gente tem um critério para o professor, que seria estar cursando a partir do quinto, sexto semestre...

PEAC

[...] É, eu acho que são alguns fatores, e um deles é, eu acho, também intuitivamente, que o primeiro desejo é ser professor, é querer ser professor e não ter o espaço dentro da universidade pra isso. A primeira experiência, e foi assim comigo também, é querer por em prática o que eu estou aprendendo na academia. Então eu acho que esse é um dos fatores dos mais relevantes, querer ser professor, e a universidade, ao menos nos cursos que eu participei, tem pouquíssimas cadeiras que permitem isso. Então é um espaço de construção, e tanto que o aluno começa a participar ao longo da universidade começa a participar do curso fala de todas as referências que se discutem nas cadeiras da educação, fala da experiência dele, que é diferente e que ele faz bem, claro, com o parâmetro que ele tem, mas também existem pessoas completamente engajadas, e solidárias, enfim, que percebem a educação como uma ferramenta de transformação da sociedade ou pra construir uma sociedade melhor. Então não vejo muito esse aluno que vá pra retribuir, eu não percebo assim, *ah! Eu quero retribuir pra universidade*, assim, claramente, eu quero retribuir porque eu tenho uma dívida com a universidade. Eles vão pra exercerem o exercício da docência e por acreditar na transformação da sociedade, não necessariamente pra retribuir à universidade.

SEÇÃO 4: CRIAÇÃO DE UM JEITO PARA LIDAR COM OS ENUNCIADOS PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR QUE EXCURSIONA ENTRE OS SABERES

No lidar com os fatos enunciativos que constituem o enunciado pedagógico do professor de matemática, por meio da leitura de três documentos diferenciados, crio, progressivamente, num ir e vir, num decidir e voltar a decidir. Os *movimentos de aproximações* são uma estratégia para criar um jeito de interpretar o enunciado pedagógico de cada um dos três professores de matemática que *professoram* nos cursos CPVP.

O *documento um* é a transcrição escrita de cada uma das entrevistas gravadas em áudio e que realizei com a intenção de conhecer a trajetória de formação deste professor na Escola Básica e sua escolha por um curso de Licenciatura em Matemática. O segundo documento decorre da gravação em DVD de três aulas sequenciais de cada um dos professores. E o terceiro documento trata da transcrição do áudio das aulas sequenciais gravadas e que é o enunciado pedagógico resultante da interlocução entre os dois locutores, o professor e o aluno.

Os documentos foram obtidos em tempos diferentes, e a ordem de obtenção se aproxima da desordem e com essa desordem fui avançando na minha compreensão acerca do dizível e o do indizível do agir pedagógico do professor de matemática como quem excursiona entre os saberes. A seguir narro as *aproximações* que realizei como professora-pesquisadora com os três documentos anteriormente apresentados.

Aproximação Um:

Os documentos um, dois e três foram lidos muitas vezes e de início os lia como quem escutasse uma música, e mesmo com essa pretensão não alcanço o desapegar-me da intenção maior de leitura que é a de criar recursos, que acoplados a outros recursos, possam ajudar a construir respostas

possíveis à intenção maior que é a de compreender o enunciado pedagógico por meio do qual o professor materializa o excursionar entre saberes.

As leituras iniciais e as leituras despreziosas, de forma progressiva, criaram marcas e com essas marcas passei a ter a sensação de que o *meu olho para* com mais tempo numa imagem e a escuta se *fixa* num som ou num conjunto de sons. Nesta perspectiva, sinto que devo tomar decisões, e de fato as tomo para efetivar a forma e o sentido de minhas aproximações aos documentos: 1) as transcrições das entrevistas dos professores foram utilizadas quando da interpretação dos fatos enunciativos que constituem o enunciado pedagógico do professor; 2) trabalhar com a transcrição escrita do áudio do pedagógico das aulas de cada professor, o dizer do eu com eu, o dizer do eu com tu. Ou seja, a interlocução.

Aproximação Dois:

As muitas leituras do DVD, que precederam o lidar com a transcrição do enunciado pedagógico do professor, foram importantes porque ao ver a imagem e escutar a fala deste familiarizei-me com o professor em termos de seu jeito de fazer a aula. Sua voz, suas entonações e as interferências dos alunos tornaram-se aspectos significativos para desconstruir os estranhamentos naturais de quem chega ao lugar do outro e por meio da compreensão alcança um nível de acolhimento interno. Eu precisei ler e ler, pensar e pensar acerca do que lia e o fazia de forma intuitiva. Nesse *fazer* senti uma necessidade que ficou progressivamente mais clara: para ir mais além é necessário um ritual de leitura das transcrições das entrevistas e das aulas dos professores.

Passei a garimpar procedimentos de leitura e encontrei na tese de Dota (1994) uma estratégia de leitura. Com base nessa produção e nas minhas experiências, até então, com a leitura de documentos escritos estabeleci que precisava considerar: 1) fonte de transcrição escrita; 2) previsão do conteúdo do texto a ser lido com a utilização do conhecimento prévio da leitura do texto audio-visual e das experiências pessoais e profissionais; 3) varredura geral:

passar os olhos pelo texto de forma rápida e assinalar com um pequeno traço na margem direita o que capta a atenção; 4) varredura específica: ler de forma atenta e assinalar no texto escrito os fatos enunciativos e etiquetá-los com uma ou mais das intenções criadas como recursos de interpretação.

Essas etiquetas, denominadas *intenções de enunciação*, e a soma destas constituem o enunciado pedagógico do professor como excursionista entre os saberes, cujo seu agir é um processo cooperativo no qual professor e aluno apropriam-se da língua e apresentam-se como locutores que, por meio da interlocução, tornam-se partícipes do *processo de enunciação*, produtores do enunciado pedagógico que resulta de um interferir intencional com a qual ambos enunciam-se no mundo. Estabelecem assim relações com esse mundo e com o conhecimento organizado, bem como com o conhecimento que expressa o pensado e o sentido.

Decidir trabalhar com as transcrições escritas das entrevistas e das aulas gravadas em vídeo foi uma decisão que realizei após muito ver os DVDs das aulas e de ouvir as gravações das entrevistas. E nesses movimentos, quer de *escuta de voz*, quer de *olhar as imagens*, os registros dessas vozes e imagens se misturavam, e com estas criei o entendimento de que qualquer desvio de olhar da escrita, qualquer escuta e não-escuta, o voltar a ler e o voltar a escutar apresentavam um desafio novo ao meu olhar e a minha escuta.

E nessas idas e vindas, no entrar e sair do texto escrito e no texto da imagem visual, disse a mim mesma: *parece que estou a lidar com um calidoscópio*. Será? Pode ser, por que não? Calidoscópio para Houaiss:

[...] um pequeno tubo cilíndrico no fundo do qual há pequenos pedaços coloridos de vidro ou de outro material, cuja imagem é refletida por espelhos dispostos ao longo do tubo, de modo que, **quando se movimentar o tubo** ou esses pedaços, formam-se imagens coloridas múltiplas, em arranjos simétricos (grifos meus).

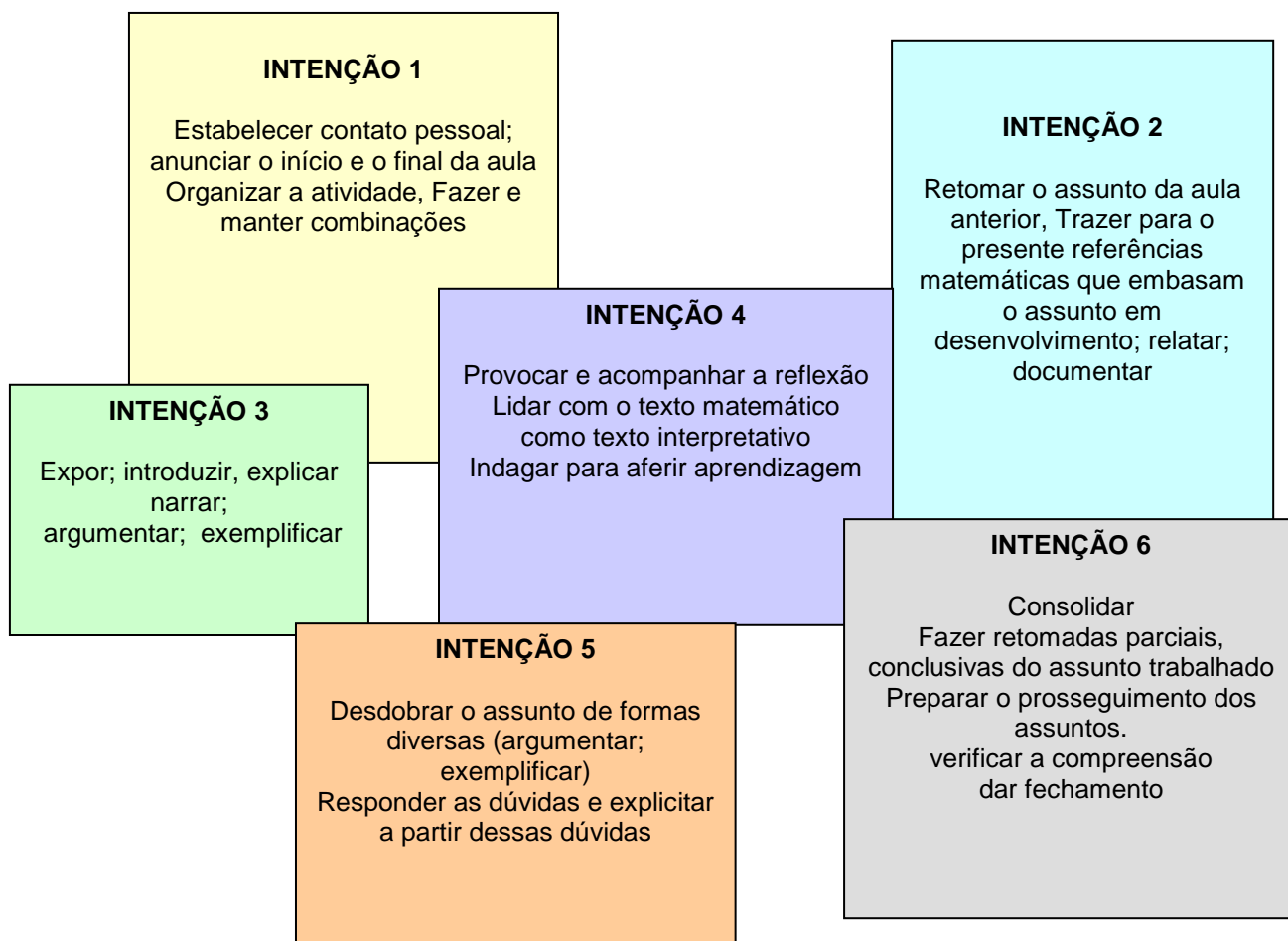
Figura 1 – Imagem interna de um calidoscópio.



Compor o jeito de lidar com os documentos escritos, no sentido de criar e recriar imagens, para tecer um interpretar, é como estar a lidar com os fios do pensar hermenêutico no qual busco compreender *que no dizível sempre há um indizível*, e é nesta relação que a aula acontece. Uma relação dual entre o aluno e o professor por onde o ensinar e aprender se constroem e se representam ambos como falante/ouvinte que, na criação do enunciado pedagógico, constituem-se partícipes do processo de enunciação, apresentando-se com a intenção de construir o seu lugar de locutor e como sujeitos do conhecimento.

O calidoscópio, como modo de interpretar o *enunciado pedagógico*, entende-o ser a soma dos fatos enunciativos criadores do episódio pedagógico que é a aula. E para trabalhar com os documentos das transcrições escritas *crio seis intenções de enunciação*. O fundo do caleidoscópio é formado pela soma das seis intenções de enunciação que é *refletida por espelhos dispostos*

ao longo do tubo e formam imagens múltiplas e coloridas cujo núcleo muda em cada rodar do calidoscópio, ou seja, múltiplas possibilidades de interpretação.



Aproximação Três:

A denomino *triagem dos fatos enunciativos* e a realizo com um objetivo: *etiquetar os enunciados que materializam o enunciado pedagógico do professor e etiquetá-los com a intenção ou intenções que identifico presentes no dizer do professor* (Ver vol. 2, anexo 3). Essa é uma atividade complexa porque entendo que não há como descolar a professora da professora – pesquisadora. Connelly e Clandini (1995) escrevem que chegaram a entender parte desta complexidade pela via da presença de múltiplos “eus”, e escrevem,

[...] O eu” pode falar como professor e como investigador, como professor, como homem e mulher, como comentarista, como participante da investigação, como crítico narrativo, o como constructor de teorias. Não obstante, quando vivemos o processo de investigação narrativa somos uma só pessoa [...] De alguma maneira, o investigador abandona os relatos vividos para contar, com outro eu”, outro tipo de relato. (CONNELLY E CLANDINI 1995, p.41, 43).

Outra dificuldade que trago ao texto no que denomino *etiquetar* os fatos enunciativos que criam o enunciado pedagógico é que é uma vivência na qual a racionalidade e a emoção, criadas pelo pensamento, estão presentes num cruzar e entrecruzar de compreensões que se produzem intensamente. São muitas vozes que se fazem presentes, há uma diversidade de linguagens que Bakhtin destaca ser o

[...] plurilinguismo dialogizado o verdadeiro meio da enunciação, considerando não só a diversidade de vozes sociais e históricas (pontos de vista) em concorrência na formação do dizer, mas também as relações dialógicas, relações de sentido, que se estabelecem necessariamente entre as linguagens. Nesta perspectiva, todo o enunciado é plurilíngüe, plurivocal e pluridiscursivo, ou seja, é constituído por uma diversidade de linguagens, que fazem ressoar outros discursos (vozes). (di FANTI. p. 187, 2009)

A presença destas diversas linguagens (línguas sociais) que se fazem presentes no enunciado pedagógico do professor e que expressam pontos de vista sobre o mundo, pontos de vista sobre o mundo do conhecimento e de pontos de vista quanto ao ensinar e aprender que tornam difícil a escolha dos enunciados pedagógicos. Triar é produtor de efeito de escolha, de seleção, de escolher e de separar. Como professora–pesquisadora, lido com a triagem dos fatos enunciativos com o objetivo de manter a integridade do dizível, ou seja, o recorte tem de assegurar a plenitude do dizer do qual é selecionado e retirado do texto e do contexto. E na dúvida provocada, principalmente, pelo complexibilidade do recorte, decidi manter o pensado: é possível que não dê conta na hora da interpretação. Decidi, então, manter a dúvida.

Resgatar e manter a intenção do processo de pesquisa, no meu entender, diminui a dificuldade da triagem dos fatos enunciativos,

anteriormente etiquetados. De forma constante, no decorrer das leituras das entrevistas e das transcrições das aulas, dizia a mim mesma: cuidado, calma tenha sempre presente o que tu queres entender acerca do enunciado pedagógico do professor. E, quando em dúvida, indagava-me: este recorte pode ajudar a compreender como se desenvolve o excursionar do professor de matemática entre os saberes?

A aprendizagem da triagem foi intensa e em muitos momentos senti uma relação de desrespeito com os autores do texto, e este sentimento foi diminuído por mim quando pensava: não há outro jeito. Triar é separar.

A seguir apresento o jeito de realizar a triagem inicial que passa a ser, por mim, tratado de **enunciado pedagógico**: *a soma dos fatos enunciativos que totalizam as transcrições escritas das aulas gravadas do professor Saturno, Sol e Netuno*. Depois de ler e reler a transcrição do enunciado pedagógico de cada professor já agora *etiquetado* (intenções), a tarefa é o fazer triagem dos recortes dos dizeres, seja do professo/aluno e aluno/professor e aluno/aluno que se institui como pessoa na e pela enunciação. Nesse tempo do texto, penso que é necessário apresentar a concepção de pessoa na teoria da enunciação de Benveniste, que se encontra no texto *A Natureza dos Pronomes* (1956):

[...] É preciso ver que a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos *eu, tu, ele*, abole justamente a noção de "pessoa".esta é própria somente de *eu/tu*, e fala em *ele*. Essa diferença natural sobressairá da análise de *eu*. (BENVENISTE. PLG I, p. 277-278, 2006)

Aproximação Quatro:

A triagem constitui um nível de interpretação e, em alguns momentos, as intensidades de presença desses processos podem diferenciar-se, e essa diferença, no meu entender, é pequena. A opção pela interpretação deve-se ao fato de ter encontrado Gadamer, numa disciplina do curso de doutorado. Na medida em que li suas proposições teóricas, senti de forma progressiva a

ressonância do seu dizer com o que sentia e não sabia dizer. A conquista se efetivou quando da leitura de seu livro *Mis años de aprendizaje* na qual ele relata sua trajetória de formação de professor de filosofia e pensador da filosofia hermenêutica. Encontrei um filósofo que expressa em suas lembranças de professor o gosto pelo ensinar e pela filosofia e, ao lembrar os tempos de guerra na universidade, escreve: *felizmente tínhamos alunos*.

Entre as primeiras leituras da produção teórica de Gadamer, tomei contato com a entrevista concedida pelo autor a Grondin (1997) na qual este indaga Gadamer sobre o sentido de sua expressão: *ser que pode ser compreendido é linguagem*. Diz o entrevistador que esta expressão aparece na terceira parte de *Verdade e Método* na qual aborda a dimensão universal do modo de ser linguagem com a qual põe à descoberta a dimensão ontológica da hermenêutica. Indaga Grondin: O que o senhor tem em mente com essa fórmula - *ser que pode ser compreendido é linguagem*. *Responde Gadamer:*

Antes de tudo, quer dizer: Ser que pode ser experimentado e compreendido. [...] É segundo o *que* o alguém pergunta, o que quer dizer ou *quem* é este que faz a pergunta, que se responde assim ou assim. Isto não me parece, de modo algum, necessitar de crítica, mas corresponde exatamente ao que, na retórica de Aristóteles, é o enthymema. Expressa-se nisso um voltar-se ao outro, que distingue a verdadeira retórica. Um voltar-se retórico ao outro não é, enquanto tal, uma qualquer conclusão necessária; não lhe falta, porém sentido, capacidade para convencer e pretensão de verdade. Toda a fala desdobra-se, na verdade, de tal modo, que o nela contido mostra-se facetado, deixando-se transmitir, por isso, de maneiras diversas. Este é o sentido de conclusividade que, sem ser prova concludente, expressa algo de força extremamente convincente. (GRONDIN, p. 210, 2000)

E prossegue Gadamer dizendo que levou um longo tempo para aceitar a formulação de Heidegger de que a “linguagem fala”. Explica o autor que esta expressão não lhe agradava e precisou tempo para entender e aceitar o que Heidegger, tinha em mente ao dizer a “linguagem fala”.

[...] Há, naturalmente, alguém que aí fala, pois não é sempre a palavra correta que ocorre a alguém. E a hermenêutica é isto: o saber o quanto fica, sempre de não- dito quando se diz algo. [...] Por isso caracterizei, afinal, a essência do comportamento hermenêutico

no não se guardar nunca, para si, a última palavra. (GRONDIN. p. 210, 2000)

A fala é um acessório, o acidental da linguagem e está subordinada a língua. Fala e línguas estão relacionadas e a fala para ser inteligível precisa da língua – homogênea e universal que evolui por meio da fala. *Língua e fala* é reconhecida por Saussure como sendo, cada uma, objeto da lingüística, e na apresentação dos objetivos da lingüística pede-se a distinção entre *língua e fala*: 1) mostrar sua intenção de instituir uma ciência da linguagem; 2) enfatizar a necessidade de definição de um objeto único e classificável para esse ciência; 3) de defender sua tese que o objeto é criado a partir de um ponto de vista; 4) demonstrar, apoiado em vários argumentos, que esse objeto só pode ser a língua como é por ela entendida.

A contribuição de Saussure no estudo da língua como sistema de signos é reconhecida por Benveniste, assim como esse expressa: *é preciso ir mais alem.*

[...] Compete-nos tentar ir mais alem do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante [...] diremos que com Saussure, a título de primeira aproximação, que é a língua é um sistema de signos. [...] Quando Saussure introduziu a idéia de signo lingüístico, ele pensava ter dito tudo sobre a natureza da língua; não parece ter visto que ela podia ser outra coisa ao mesmo tempo, exceto no quadro da oposição bem conhecida que ele estabelece entre língua e fala. (BENVENISTE, PLG II, p. 224, 2006)

E prossigo com Grondin que indaga Gadamer: *a hermenêutica não guarda para si a última palavra... estará o senhor ressaltando os limites da linguagem, ao passo que em Verdade e Método tem-se a impressão que o universo da linguagem seria infinito.* Gadamer responde:

Mas não! Nem tampouco disse que tudo seria linguagem. O que se encontra aí é uma delimitação. Logo o que não pode ser compreendido, talvez represente a tarefa infinita de encontrar a palavra que chegue mais próxima da coisa. (GRONDIN. 2000, p.211).

O trazer para o texto o dizer de Gadamer quanto a sua compreensão da expressão *ser que pode ser compreendido é linguagem* oferece recursos para construir alguns princípios a fim de elaborar a seleção e interpretação dos fatos enunciativos anteriormente etiquetados. Lidar com os fatos numa perspectiva indutiva deixando que estes falem por si próprio é no meu entender o *coração da pesquisa* e o maior desafio para encontrar no dizível o indizível, sem esquecer que há muito de indizível no indizível. Sem esquecer que a intenção desta pesquisa é alcançar o possível do possível quanto a compreender como este professor excursiona entre os saberes matemáticos materializados pelo que enuncia. É o eu que se apresenta. E esclareço a posição teórica que embasa o entender o eu e tu como pessoa e o ele como a não pessoa.

Na proposta de Benveniste, ao trabalhar a natureza dos pronomes, o trata como um problema de linguagem e reconhece que os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos:

Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as instâncias dos discursos, isto é, os atos discretos e cada vez mais únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor. (BENVENISTE, PLG I, p. 277, 2006)

Nesse contexto de Benveniste o *eu* é definido em termos de locução e não como um signo nominal:

[...] o *eu* é um indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu. [...] Consequentemente, introduzindo-se a situação de locução, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como indivíduo alocutado na presente instância de discurso, contendo a instância linguística *tu*. (BENVENISTE, PLG I, p. 279, 2006)

Percebo que há muitas aproximações possíveis entre os pensadores, Gadamer e Benveniste, e referencio esta aproximação no cruzamento deste entendimento de Gadamer quanto a *ser que pode ser compreendido é linguagem*. Gadamer, ainda, referindo-se a expressão de Heidegger de que a

linguagem fala, diz: naturalmente, há alguém que aí fala. E Benveniste diz: o homem apropria-se da língua e enuncia-se.

Partindo dessas idéias, considerando a intenção maior da pesquisa, formulo o que denomino *intenções de seleção de leitura e de interpretação* dos fatos enunciativos do professor, materializados na soma dos fatos enunciativos que constituem o episódio pedagógico: 1) o que alguém fala e pergunta; 2) o que quer ele dizer; 3) quem é este que faz a pergunta que se responde assim ou assim. E fico com a grande indagação: é o excursionar entre os saberes uma forma de ensinar e aprender na qual o professor pode alcançar o aluno por meio do *desdobrar o assunto* no decorrer de um encontro que é denominado de aula?

SEÇÃO 5 - A PRECIOSA MAGIA DO PROFESSORAR

Início esta seção com duas únicas certezas: o texto não é a *narrativa*, mas apenas uma das *possíveis narrativas* sobre a magia da aula, que é criação do professor de matemática que excursiona entre os saberes; a intenção é a de criar compreensão sobre o que denomino ser o enunciado pedagógico construído pelo professor ao enunciar-se ao aluno como quem, por meio do seu dizer, excursiona entre os saberes matemáticos.

E é com estas certezas que principiei, de forma explícita, pensar o caminho a ser percorrido para a leitura e interpretação dos fatos enunciativos das transcrições e das aulas de cada um dos quatro professores. E carecia optar, como ensina o poeta Drummond (1985, p.41): e *cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia*. E para optar é preciso pensar, ou seja:

[...] permanece o pensamento em questão, sobretudo pelo fato de sua tarefa ter apenas caráter preparatório, e de maneira alguma caráter fundador. Satisfaz-se com despertar uma disponibilidade do homem para uma possibilidade cujos contornos permanecem indefinidos e cujo advento, incerto. (HEIDEGGER, 2009, p. 71)

Este caráter preparador do pensamento faz-se presente nas ações humanas, e as decisões deste agir vêm sendo preparadas por este caráter não fundador do pensar, e são como feixes de luz para chegar à clareira, pois não produzem a clareira, eles a percorrem. *A clareira, no entanto, o aberto não está apenas livre para a claridade e a sombra, mas também para a voz que reboa e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distancia [...]* (HEIDEGGER, 2009, p. 76).

Nesta interpretação, o aberto da clareira, ou seja, as múltiplas possibilidades que o registro transcrito do enunciado pedagógico, possibilita a compreensão do pensamento num excursionar entre os saberes. O excursionar com o pensamento que especula, que indaga e, por meio deste, cria o seu fazer cotidiano do ensinar e do aprender que é a aula:

O constante ir e vir da criança de Barthes (1992) é movimentos que não têm uma finalidade última, e *isso é notadamente o que caracteriza o ir e vir – que nem um nem outro extremo é o alvo do movimento, o ponto no qual ele descansa [...] (GADAMER; p. 38, 1985)*. A expressão área de jogo (retornando a Barthes) nesse ir e vir da criança à mãe e da mãe à criança, é uma metáfora que pode ser usada para entender o auto-movimento do professor como enunciador, movimento esse que também não está ligado a uma finalidade última. Por auto-movimento compreende Gadamer:

[...] O que é vivo tem o impulso do movimento em si mesmo, é auto-movimento. [...] Um auto mover-se que por seu movimento não pretende fins nem objetivos, mas o movimento como movimento, que quer dizer um fenômeno de redundância de auto-representação de estar vivo. [...] O jogo, em última instância, é portanto a auto-representação do movimento do jogo. (GADAMER; p, 38; p, 39, 1985).

Nesse excursionar da criança, a mãe, como espectadora, age como observadora e registra o observado e pensado, enquanto a criança protagoniza o fato que se repete – vai e vem trazendo alguma coisa, coisa esta que importa menos do que o auto-movimento. Escreve Gadamer:

[...] basta alguém observar, na televisão, por exemplo, o público num torneio de tênis. É um verdadeiro exercício de pescoço. Ninguém pode deixar de jogar junto. [...] o espectador é notadamente mais que um mero observador do que se passa diante de si; ele é, como alguém que “participa” do jogo, uma parte dele. (GADAMER; p. 40, 1985)

A seguir, com o olho no calidoscópio, escrevo o meu compreender, que é a interpretação como ato de compreensão da intenção maior da pesquisa, e com as quais se podem criar possíveis respostas à intenção maior desta pesquisa quanto ao compreender do professor em seu ato de enunciação. *A preciosa magia do professorar - a enunciação pedagógica do professor em sua excursão entre os saberes matemáticos, criadores de um ensinar cooperativo que é formador e educativo.*

Interpretação dos Episódios Pedagógicos

Trabalho com as transcrições dos enunciados pedagógicos (entrevistas e aulas) dos professores Saturno, Sol e Netuno com o desejo de trazer para o texto suas particularidades que me questionam como intérprete e constituem uma totalidade que subsidia o vôo para um *ir mais além*, reconhecendo a alteridade do outro, convertendo-a em objeto de conhecimento. Isso é, no fundo, uma suspensão da própria pretensão. Lido com o excursionar dos professores, que com seus dizeres revelam intenções de fala e com esta, em interação com os alunos, criam o enunciado pedagógico o que denomino de *episódio pedagógico*.

Apresento a seguir excertos dos episódios pedagógicos dos professores Saturno, Sol e Netuno: Quadro A: fatos enunciativos dos professores Saturno (Sa), Sol (So) e Netuno (NE) quanto sua formação na Educação Básica; Quadro B: fatos enunciativos quanto às intenções pedagógicas de enunciação dos professores Saturno (Sa), Sol (So) e Netuno (NE).

Quadro A: fatos enunciativos quanto à formação na Educação Básica

I - Fatos Enunciativos do professor Saturno (Sa)

O cenário de ação do professor Sa é o CPVP CEUE, que ali trabalha desde 2005. Chegou ao curso, como ele próprio diz, por intermédio de um colega, quando pensava em começar sua prática docente de fato.

O professor Sa revela um ocupar-se de sua formação como também expressa o desejo de ajudar o outro que, assim como ele, realiza(ou) seus estudos de Educação Básica na escola pública. Ele relatou em sua entrevista que é professor no CCPVP CEUE desde 2005 e que concluiria o curso de Licenciatura em Matemática em 2009. A entrevista e a gravação seqüencial de duas de suas aulas foram realizadas em novembro de 2008, quando já havia uma certa tensão decorrente da intenção maior do CPVP e dos alunos: o

vestibular, o passar na UFRGS. Assim, o desejo de fazer parte da UFRGS ocupa o imaginário do professor e dos alunos, um porque é aluno da UFRGS, e o outro porque deseja fazer um curso superior na UFRGS.

Essa aspiração pela UFRGS é hoje reforçada pelas provas do ENEM, que no vestibular de 2011 dessa universidade tiveram peso dois, como também pela política das cotas aos candidatos que realizaram seus estudos de Educação Básica em escolas públicas e/ou por serem descendentes afro-brasileiros ou indígenas. Ao indagar uma pessoa próxima a mim como foste no vestibular? Passaste? Ela responde: *Não. Mas estou feliz porque sempre quis fazer vestibular na UFRGS.*

O CPVP, dentre muitos encontros, proporciona o encontro do professor Sa, professor egresso da escola pública com o aluno de mesma origem escolar, provocando ressonância entre a expectativa do aluno e a proposta do CPVP, que é criar ferramentas ao sujeito que possibilite o ingresso numa universidade pública e gratuita. A seguir, ressaltam-se excertos da transcrição de sua entrevista*:

[...] eu sempre fui estudante de escola pública [...] ensino médio, ensino fundamental [...] sempre fui uma pessoa que aprendia muito fácil então não foi complicado eu entrar na UFRGS [...] no terceiro semestre da UFRGS 2007/2 eu comecei a pensar o seguinte: como eu posso fazer a diferença na educação, tentar fazer a minha parte na educação. [...]

[...] Então eu comecei a imaginar como eu poderia fazer isso e daí um colega meu na matemática um tempo depois de umas duas semanas ele chegou e me disse: eu dou aula num cursinho popular, mas eu tenho que me retirar do cursinho e eu gostaria que tu tomasse o meu lugar. Então eu pensei: bah será que era isso que eu estava pensando realmente [...]

[...] então bom agora eu vou poder usar o que eu tô aprendendo realmente agora eu vejo que meu dom na matemática vai ajudar outras pessoas.

[...] esse ensino da matemática eu tento fazer diferente eu tento ser didático mais ao mesmo tempo eu trago um pouco de humor [...] eu estudo bastante pra que eles saibam tudo o que eles precisam para o vestibular que o maior enfoque do cursinho é o vestibular, mas realmente o problema da matemática tem muito o como ele é ensinado [...] é uma matéria assim bem complicada tem que ter uma pessoa que vá lá e esmiúce pra ela [...]

Estudar a matemática é também estudar o ser professor, entender o que é ser um professor que a idéia assim de educação é diferente que nós que temos essas cadeiras ali na FAGED sobre educação.

Eu acho que sim toda ajuda é válida, todas as idéias são válidas não digo que eu pego tudo, eu vejo aquilo que eu acho que é certo e eu absorvo e muitas das idéias das cadeiras de educação são bem úteis me ajudam assim, mas na realidade assim como professor a construção na realidade tu tem que fazer por ti não tem muito mistério.

* ver anexos do vol. II.

II - Fatos Enunciativos do professor Sol (So)

O professor Sol em sua entrevista diz: *Bom, sempre gostei, desde pequeno, de matemática [...] Eu achava que eu não seria professor [...], e saiu a garimpar para saber o que fazer com o seu gostar de Matemática. E por saber matemática e precisar trabalhar, ele cruza a rua de formação e cria um outro lugar de experiências docente quando começa a dar aulas particulares . Essa é uma figura lendária no campo da docência, e lembro, quando professora primária do então quinto ano, eu dava aulas de preparação para o denominado Exame de Admissão ao Ciclo Ginásial. Aqui, as histórias dos professores se encontram no contar de So: [...] no início do curso eu não conseguia horário para trabalhar e a aula particular em Matemática surgiu como uma via de escape para eu ter algum dinheiro e me virar [...].*

O gosto por uma área de conhecimento e o “precisar se virar” é o fecho de luz que encaminha Sol para ser professor e assumir o gosto de ensinar matemática. Destaco o fato de que no decorrer de sua formação ele sempre ocupou os dois lados da rua da formação, quer como estudante de matemática, quer como professor particular, quer como monitor, quer como professor no ONGEP.

Sol acopla a formação acadêmica com o viver de perto as dificuldades do ensinar e aprender matemática, vivencia intimamente a dificuldade de aprendizagem do aluno e a sua própria para encontrar o melhor jeito de lidar com a situação matemática de forma a ajudar ao aluno a encontrar seu jeito de ensinar. E nesta aprendizagem, como na criação de lugares para “se virar” como ele diz, percebo o professor que excursiona entre espaços, criando lugares, e sua excursão na área de conhecimento matemático lhe possibilita interagir com o aluno para que ele aprenda. É o *aqui e agora* de Benveniste no qual o *eu* apresenta-se como locutor e tem o que enunciar-se como locutor de saberes que podem ser denominados *saberes da docência*.

A produção acadêmica tem muitas abordagens. As áreas do saber impulsionadas, no meu entender, com o trabalho de Foucault (ao tratar da arqueologia do saber), chamam atenção para o quanto que há de saber

desprezado (aquele da vida, das pessoas) diante do saber universal, do saber acadêmico. Escreve Cunha (2010) que:

A organização dos saberes que se relacionam com o campo pedagógico, pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento, Entretanto, qualquer que seja a matriz que os aglutina, há alguns núcleos que serão necessariamente privilegiados (CUNHA, 2010, p. 20).

O professor, em seu enunciado pedagógico, apresentar-se como coordenador desse processo, e tem a intenção de provocar o pensar do aluno. Nesse movimento de provocação, ele mobiliza os saberes da docência que, articulados pela intenção, indicam a complexidade do pedagógico. Cunha (2010) propõe um agrupamento de saberes: 1) o contexto da prática pedagógica, 2) a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; 3) ambiência da aprendizagem; com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) o planejamento das atividades de ensino; 5) a condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades.

Os movimentos do professor que excursiona entre os saberes é um movimento gerador de muitos outros movimentos que, encadeados, geram energia cognitiva e ajudam a lidar com a complexidade da sala de aula, tendo-se presente que, como pessoa e como profissional, *sempre há algo que nos escapa e que é justamente esse algo que nos maravilha*, que torna possível a magia do ser professor.

Saviani (1996) é provocador quando diz que os saberes implicados na formação do educador busca responder a questão: *o que é necessário a alguém saber para se constituir, para converter-se em educador*, e prossegue o autor ao dizer:

Quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. [...] precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação. Segue-se, pois, que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes determinarem a a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador (SAVIANI, 1996, p.145).

Prossigo com o autor quando esse afirma que é preciso aprender, e isso implica o trabalho educativo:

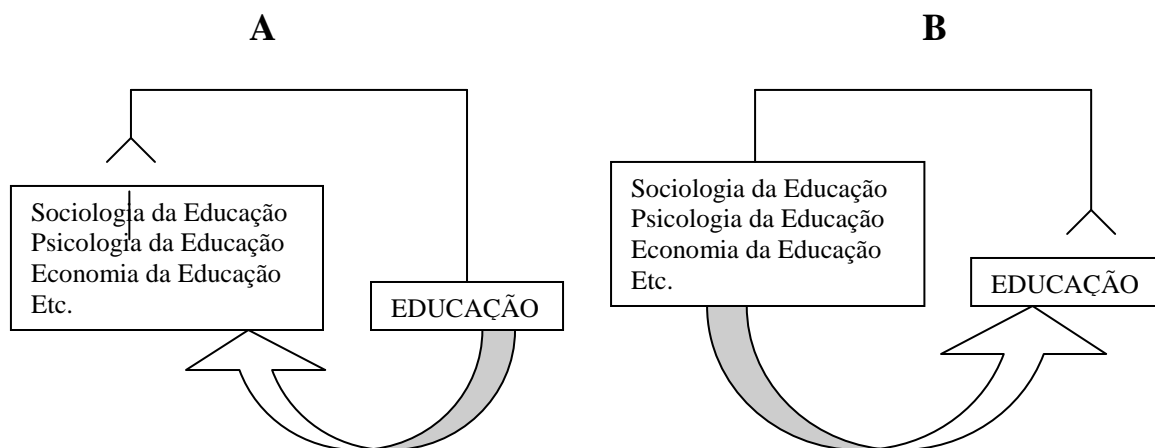
[...] o saber que interessa diretamente à educação é aquele que emerge como resultado do processo educativo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. [...] a educação tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido pela história (SAVIANI, 1996, p.147).

A etapa histórica na qual Saviani (1996) faz referência *corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma mais intensa a necessidade de sua superação*. E com esse pensar, o autor propõe sua categorização dos saberes: 1) o saber atitudinal; 2) o saber crítico-contextual; 3) os saberes específicos; 4) o saber pedagógico; 5) o saber didático-curricular. (SAVIANI, 1996, p. 146-147).

Retorno a Saviani (1996) quando este escreve que há diferença em considerar que é o saber e/ou os saberes que determinam a formação do educador e considerar que é a educação em seu processo que determina os saberes que vão constituir a proposta de formação do educador. Diz o autor que essa diferença não é inocente e apresenta sua reflexão no sentido de deixar evidente essa não inocência:

[...] os saberes já constituídos externamente à educação e por critérios também externos a ela; saberes estes com base nos quais determinasse-i-a o conteúdo da formação do educador. No segundo caso, partiríamos da situação educacional e, dela derivados, determinasse-i-a o conteúdo da formação do educador, [...] entre os saberes disponíveis socialmente, e quais, o que deles, de que forma e que lugar ocupariam no processo de formação do educador. (SAVIANI; p. 153, 1996)

O gráfico A ilustra o primeiro caso configurado pelo autor, e o gráfico B representa o segundo caso:



(SAVIANI, 1996)

Para o autor, o processo educativo implica um saber articulado que tenha a Educação como ponto de referência com seus critérios próprios e que desenvolva uma proposta de formação de educador que incorpore *diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido*. Se o leitor observar os gráficos A e B, poderá configurar rapidamente os casos.

No meu entender, o excursionar entre os protocolos de saber apresentados por Cunha e Saviani é materializado no enunciado pedagógico do professor, o professor em seu pensar e agir com a intenção de enunciar-se. Ele se torna um sujeito de linguagem na medida em que é criador de sua linguagem e criador de uma linguagem que se desvela em seus atos de enunciação.

O aprender a lidar com os saberes no ensinar e aprender é parte da rotina do aluno, como também do professor, na medida em que ambos devem estar sempre atentos ao professorar, professorar este que vive em constante adaptação porque encontra lugares e pessoas diferentes, que é criador de experiências docentes diversas e distintas que desafiam o até então vivido no decorrer da trajetória de formação.

O professor So desenvolveu sua trajetória de formação (vale salientar que este é um processo continuado) neste ir e vir de Barthes no qual o que mais importa é o automovimento que realiza. E neste cruzar, ele teve de escolher as pedras no leito do cruzamento, quer sejam as pedras de formação (curso), quer sejam o que fazer para dar lugar ao que sentia: [...] *me via dando aula.*

Os excertos* a seguir da entrevista de Sol são trazidos ao texto no sentido de materializar as *pedras do ir e ver em seus cruzamentos*. Percebo que a grande preocupação e o maior esforço de So são com a prática, com a responsabilidade e atenção que deve ter e trabalhar o professor que almeja realizar um bom trabalho na área de matemática, e entendo que este deve ser o compromisso e a preocupação de quem se percebe num processo de formação, realizando seus movimentos de ensinar e aprender.

[...] Durante o curso aconteceram duas coisas, uma foi que no início do curso eu não conseguia horário para trabalhar e a aula particular em Matemática surgiu como uma via de escape para eu ter algum dinheiro e me virar. [...] reencontrei um amigo meu que tinha entrado na Matemática e começamos a nos falar e ele estava bem empolgado e eu acabei entrando nessa empolgação [...] eu comecei a acompanhar ele como voluntário. Fizemos um projeto de monitoria voluntária no colégio Tubino da rede pública e depois no colégio Julio de Castilhos onde até foi bem mais sério o projeto. [...] e nisso eu já tinha decidido entrar na Matemática e fiz o vestibular e ingressei na licenciatura em 2006.

Sempre mantive as aulas particulares que começaram a ficar sempre num volume maior e eu levava isso bem a sério, gostava muito desse envolvimento, essa proximidade com o aluno, sabe, poder ficar próximo, perceber a dificuldade daquele aluno em especial, apesar de ser uma situação diferente de sala de aula. A questão das dificuldades de matemática elas acabam ficando bem expostas na aula particular.

[...] em 2006/2 eu entrei num estágio extracurricular no colégio Farroupilha onde fiquei por dois anos e foi um aprendizado muito grande, uma escola muito bem estruturada, onde eu aprendi muito, basicamente acho que seria essa a minha trajetória.

[...] eu tenho um acompanhamento e monto pastas para os alunos que estou atendendo, vários eu atendo semanalmente e trabalho com os pais deles também. [...] Sempre gostei muito dessa característica do professor de cursinho apesar de ser, as vezes, uma coisa muito criticada, porquê ele omite as justificativas da matemática, mas acho que é um contexto diferente. O objetivo do cursinho é ver toda a matéria do colégio, pois isso é que será contemplado no vestibular, essa revisão vem lá da sétima série, é claro que terão que ser feitas alternativas, pois não é possível ver isso com todo o detalhamento, como se veria na escola, é uma revisão, de um ano.

[...] acho que eles esperam por um momento que alguém vai pegar eles pela mão e vai levá-los até a sala de aula, dizendo: bom agora tu vai dar aula e é assim que tu fazes, ó pega aqui o giz, agora tu diz isso para eles e agora tu diz

* ver anexos do vol. II.

aquilo. Acho que tem alunos que estão esperando que este momento chegue, porque não se deram conta que na verdade eles vão ser professores independente da Universidade, ela vai dar um acréscimo pra eles [...]

[...] o que vi na minha formação, é que existe uma boa intenção da Universidade uma boa organização em prol disso, oferecer formação em matemática, formação de psicologia e outras e o tempo realmente se torna curto. [...] acho que realmente o aluno tem que ter desenvolvido uma maturidade [...] em relação a se colocar, a se enxergar como professor e ir atrás disso não esperar que alguém o leve até lá [...] porque vejo que os alunos que estão determinados, por exemplo, os que a gente vê aqui no cursinho e em outras situações, criam as oportunidades. [...] Minhas aulas particulares eu imprimia uma folhinha no Word escrito lá do jeito que eu sabia escrever no Word recortei e larguei uns Xerox perto da minha casa e entreguei na saída dos colégios eu mesmo panfletei.

[...] aí quando eu comento: ah tu não ta a fim de dar aula particular eu tenho uns alunos para te passar porque eu não estou com tempo ou ah vai sobrar uma vaga lá no lugar onde eu trabalho tu não queres trabalhar lá?... Eles me comentam “ah mais eu não tenho tempo”, [...] Então a Universidade poderia criar uma coisa assim, trabalhar essa maturidade do aluno,

dizer: olha tu quer ser professor e o que tu estas fazendo para isso e o que tu fazes pela tua profissão ou o quanto tu te envolve? Tu vai ser aquele professor que vai fazer o mínimo ou tu vai ser aquele professor que vai fazer o máximo com teus alunos e o que tu ta fazendo agora, tu vais esperar um estalo acontecer ou tu vais esperar um dia acordar e alguém te dizer “bom hoje tu é professor”? isso não vai acontecer entende? Então esse tipo de coisa poderia ser trabalhado pela Universidade.

[...] eu estava fazendo sete cadeiras, muitas de matemática e eu precisava estudar, as vezes não tinha tempo para estudar. Acabava me saindo bem nas provas e o pessoal ficava espantado e eu falava para eles: olha essa prova aqui eu dei sorte porque eu dei aula particular disso nesse fim de semana e a semana passada dei aula no Farroupilha, acabava sempre dando aula daqueles conteúdos e acabava estudando melhor porque eu tinha não só que entender como tinha que resolver o problema. Entender várias formas de resolver o problema, entender qual era dificuldade que o meu aluno estava tendo, daqui a pouco o jeito que eu resolvia unicamente era só o jeito que eu estudaria para a prova e não vai ser suficiente, porque daquele jeito o aluno não entendeu e eu preciso encontrar uma outra maneira de explicar...

III - Fatos Enunciativos do professor Netuno (Ne)

O professor Netuno trabalha no CPVP Zumbi de Porto Alegre e diz em sua entrevista; [...] *Em 2009, eu pedi a transferência interna para o curso de Matemática (fazia o curso de Física). Eu pegava e dava aula particular para eles, e eles passavam na disciplina, me agradeciam também pela amizade. [...]* *A minha preocupação com vocês é com o conteúdo, para gente ver a maior parte dos conteúdos que vão cair na prova da UFRGS e ENEM.*

Percebido pelos professores e colegas, NE, como o aluno que sabe matemática, é procurado para trabalhar como professor particular antes mesmo

de ser estudante do curso de Matemática na UFRGS, pois cursava Física na época.

Ne reconhece que é importante encontrar a solução do problema, entretanto enfatiza que o mais importante é interpretar o texto matemático. Em sua entrevista diz: *como também reconhece além de acertar o que eu acho mais importante é ler a questão e entender o que esta sendo tratado, ver o que o problema esta dando de dados numéricos, ver o que esta pedindo por que às vezes é questão de interpretação.*

O excerto do fato enunciativo do parágrafo anterior traz consigo dois elementos: o problema como texto matemático e sua interpretação. As situações matemáticas são denominadas de problema e essa é uma expressão que por si só desafia o leitor no sentido que desafia a capacidade de solucionar uma situação que se apresenta. O problema é uma palavra que indica, por si só, dificuldade e obstáculo. Algo que precisa ser vencido e nessa perspectiva. Eu indago: uma das dificuldades iniciais da matemática estaria centrada na forma do texto matemático? Eu entendo que a forma do texto pode ser o conduto inicial da dificuldade – *isto é um problema e eu preciso resolvê-lo, eu preciso encontrar uma solução quer lidando com letras, quer lidando com letras e números, quer lidando com números.*

O dicionário Houaiss indica a palavra problema como uma tarefa de calcular uma ou várias quantidades desconhecidas (*incógnitas*) relacionadas a outras conhecidas (*dados*). O lidar com incógnitas, o lidar com dados a serem conhecidos é um desafio que traz consigo a idéia de esforço intelectual. Esforço para encontrar respostas, caminhos a percorrer e esta presente no cotidiano de todo homem que é do mundo, como também em todo o ser que utiliza e desenvolve o pensar, a reflexão como processo constante e contínuo por meio do qual é possível compreender, conhecer.

O esforço intelectual é criação do homem e pelo homem em suas circunstâncias. Não há uma relação direta entre as intenções do professor que visa a criação de seu enunciado pedagógico e o esforço do outro protagonista do jogo, que é o aluno do qual o professor passa a ser o que observa, o que acompanha e que joga junto.

Pensar e refletir são uma exigência de todo o campo de conhecimento, e essa exigência entendo como movimentos de interpretação criador do conhecimento. Netuno enuncia: *o que eu acho mais importante é ler a questão e entender o que esta sendo tratado, ver o que o problema esta dando de dados numéricos, ver o que esta pedindo por que às vezes é questão de interpretação. [...]*

E prossigo com o dizer de Netuno quanto ao processo reflexivo para lidar com o problema: *é essa questão deles saber esse básico, por que daí eu vou estar resolvendo uma questão e avançando no conteúdo, há coisas que eles tem que saber é obrigatório eles saberem não saberem de cor, mas eles tentarem saber um pouco melhor como é que se resolve como é que não se resolve tentar entender legal para gente poder avançar e eu estou na medida do possível me organizando... E para que isso aconteça é preciso se organizar.*

É preciso, para conquistar a si mesmo e ao aluno, do esforço intelectual, o movimento de que *tem de procurar simpatizar* como ensina Bérqson (1994), que defini intuição como “simpatia”: *[...] designa um processo de interiorização do eu e exprime o sentimento da sua coincidência consigo mesmo, constituindo assim uma das definições de intuição que melhor corresponde a sua realidade, melhor evitando as armadilhas da linguagem:*

Designamos aqui por intuição a simpatia pelo qual nos transportamos ao interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e por consequência inexprimível [...] Bérqson chegará a referir-se a uma “simpatia intelectual”, a semelhança de uma intuição refletida, [...] (BERGSON; p. 61; p. 62, 1994)

Para simpatizar com o assunto matemático que está sendo ou será desenvolvido, é preciso entrar em seu interior, entendê-lo para coincidir o assunto entre o eu e o tu. Como podemos observar nos excertos abaixo, há a preocupação desta relação de ensino-aprendizagem entre o eu e tu nos dizeres de Netuno.

[...] Em 2009 eu pedi a transferência interna para o curso de Matemática, porque naquela época mesmo eu me desligando do Centro Universitário os outros professores que sabiam do meu trabalho começaram a me mandar alunos e eu comecei a dar aulas particulares para eles conseguiram passar. Eu pegava os alunos e eram alunos bem complicados, eles não sabiam quase nada, nada de conceitos anteriores, e eu pegava e dava aula particular para eles, e eles passavam na disciplina me agradeciam também pela amizade.

[...] A minha preocupação com vocês é com o conteúdo, para gente ver a maior parte dos conteúdos que vão cair na prova da UFRGS e ENEM, é importante que eles vejam toda a matéria para tentar acertar o maior número de questões e além de acertar o que eu acho mais importante é ler a questão e entender o que esta sendo tratado, ver o que o problema esta dando de dados numéricos, ver o que esta pedindo por que às vezes é questão de interpretação.[...] é essa questão deles saber esse básico, por que daí eu vou estar resolvendo uma questão e avançando no conteúdo, há coisas que eles tem que saber é obrigatório eles saberem não saberem de cor, mas eles tentarem saber um pouco melhor como é que se resolve como é que não se resolve tentar entender legal para gente poder avançar e eu estou na medida do possível me organizar.

[...]é também uma questão de tempo não precisam trabalhar fora, não tem tanta preocupação com recursos, tem recursos para virem para a Universidade para se manter e ai eu acabei migrando E também tem uma outra questão é que sempre aparece mais alunos particulares de matemática do que de física e como eu já tenho uma boa relação com matemática e as vezes até por trajetória profissional anterior.

Sim, eu venho de escola pública foi muito precário assim com relação a Matemática e há conteúdos que eu nem vi, estou conhecendo melhor agora que eu estou dando aula e que eu tive a oportunidade de conhecer porque eu peguei estudei entendeu, eu peguei livros fiquei em cima, eu fiz os exercícios e eu comecei a pegar mais gosto porque eu fazia as questões e

acertava, pegava questões difíceis e ia resolvendo eu ia acertando e me empolgando e meus professores tive professores ótimos assim na medida do possível professores muito acessíveis muito legais.

A afinidade com os professores a amizade o incentivo porque eles acabaram atuando de certa forma na minha vida assim, tanto na forma de eles darem aula ou eles se colocarem como professores e o incentivo. Báh sinto muita saudade dessa professora e das outras também e eu procuro me espelhar um pouco em cada uma para dar minhas aulas e procuro ler bastante que é fundamental a gente estar buscando também, observando o trabalho do colega, também as discussões aqui na Faculdade de Educação são importantes pra gente.

Muito, MUITO, MUITO, MUITO, me ajudam a me centrar, a ver como eu sou e como é que eu estou e para onde que eu vou, como é que eu procedo, como é que eu não procedo. As minhas orientações teóricas também, as vezes eu estou com pontos que eu acho obscuros ai eu venho para aula abre mais a minha cabeça, sabe a gente consegue sentar e discutir e colocar qual é a dificuldade e ai um colega que já tem experiência já coloca e a gente fica naquela coisa de ação reflexão, leitura também e escuta do outro e ai essa questão de você ir dar aula eu acho muito importante quanto mais cedo a gente puder ir pra ambientes escolares tanto formais como não informais ter contato com isso seja das mais variadas formas isso é muito importante, MUITO IMPORTANTE MESMO, porque a maioria dos caras da matemática vão para a sala de aula só com a experiências com os laboratórios de ensino que eu acho que também é muito contra essa (.) porque o laboratório de ensino o que, que eu vejo são trabalhados só jogos matemáticos não é trabalhado a outra questão de planejamento de sentar e ver o próprio trabalho de reflexão do professor porque que ele planeja dessa forma e porque que da errado lá entendeu e aqui na UFRGS os professores seguem muito essa linha de jogos, eu acho importante isso, mas depende da aplicabilidade depende do local onde você vai trabalhar e tem outras questões também que são as disciplinas de

formação pedagógica aqui na faculdade de educação a gente carece de disciplinas deveriam ter mais disciplinas ser oferecido mais disciplinas que tem tanto da pedagogia quanto das outras licenciaturas da inter educação também, educação de jovens e adultos, educação de movimentos sociais, psicopedagogia, psicologia do jogo também sabe outras que possam abrir a nossa visão pra como trabalhar na nossa disciplina que eu acho importante porque aqui a gente só vê o básico e a legislação, as psicologias, teorias de currículos que eu acho super importante, importante () pra avaliação e depois os laboratórios que são três ou quatro laboratórios e depois três estágios que são bons assim o número de laboratórios e de estágio, mas tem que ter essa parte da educação um pouco mais em conjunto com o curso, por que o curso concentra mais na formação e esquece essa parte de educação para as licenciaturas que carece no nosso curso tem que ter mais disciplinas.

É são laboratórios da prática de ensino a aprendizagem da matemática, e outra questão que não sei se eles (.) é importante, mas para o contexto que a gente esta sendo preparado aqui que é basicamente para a escola pública que o nosso foco de atuação que eu vejo as disciplinas de matemática na área de educação assim informatizadas, informática ISSO É IMPORTANTE, mas tem que ver a aplicabilidade disso sabe e como eu estava colocando pra você isso dessa discussão nossa com a nossa condição de graduação, isso praticamente é inacessível, eu vejo inacessível, por que se a gente vai fazer um fórum quando eles tem alguma atividade o que, que eles procuram priorizar, os trabalhinhos que eles fizeram em algumas disciplinas e tiveram sucesso, eles não procuram discutir essas outras coisas, ética na matemática ela é discutível, mas é só uma disciplina de dois créditos, que todo o semestre a gente trabalha é tendências educação matemática, a gente discuti a evolução da educação matemática um pouco também, e procura priorizar nessa perspectiva da informação matemática, que é tentar matemática sob um enfoque mais interdisciplinar, mais valorizando a cultura do outro a interdisciplinaridade entre as outras disciplinas [...]

[...] eles preparam a gente pra fazer a coisa certinha a gente vai lá faz o nosso planejamento dá as nossas aulas e acabou eles não nos orientam pra gente olhar porque que aquele aluno não esta aprendendo se é por dificuldade e tem problema em casa outras coisas eles não nos preparam muito para isso por que depende DA ONDE A GENTE VAI TRABALHAR e aqui é muito tradicionalista o curso de matemática eu vejo como muito tradicionalista muito preparado para ter aquele cismo ainda claro que tem alguns professores dentro da matemática acho que um ou dois lá e aqui na faculdade de educação os professores são bem mais acessíveis nessa área eu não tive contato ainda, mas pelo o que eu sei pelo o que eu busco ele procuram estar priorizando isso que eu acho super importante para a nossa formação e nisso eu acho importante para mim porque eu estou trabalhando num cursinho popular então lá tem as questões pedagógicas, mas também tem porque eu vejo de uma outra forma e de uma forma bem mais ampla como é que eu vou trabalhar isso, então cada aula que eu vou, eu vou sinto a turma coloco no trabalho vejo com eles ali a gente discuti a gente trabalha em conjunto e ai eu posso ter uma percepção de como é que foi a aula de hoje pra ver como é que eu vou planejar a próxima, então ali eu posso fazer um () de planejamento e seguir planejando, planejando, planejando sempre no sentido de melhorar.

Ah só acrescentar assim que, agradecer muito os meus professores graças a eles que eu estou aqui hoje e para mim estar em uma Universidade pública e estar fazendo o curso que eu gosto pra mim é uma oportunidade única na minha vida é a única oportunidade que eu tive que eu abracei e que também se não fosse os meus professores claro eles tem uma parcela, mas também tem a minha parcela e ai quando eu entrei aqui eu pensei bom o que, que eu estou fazendo pra onde que eu vou e o cursinho me deu essa oportunidade[...]

[...] qualquer aluno desde que seja meu aluno adoro que eu possa estar trabalhando ali com ele sentido, resolvendo com ele vendo que ele acertou eu vibro, mas quando ele erra a gente senta junto e

vê no que, que errou e isso que é legal isso é bom e depois ah professor como é que tu esta e me dá um abraço, que ano passado teve uma aluna nossa lá do cursinho que passou agora ela é a minha colega de curso ela esta no comecinho estou ajudando ela em algumas coisas e a gente não esta perdendo o contato e mesmo que eles forem para outros locais outros espaços fica este vinculo fica com certeza fica este vinculo por que lá a gente tem essa coisa do vinculo que vai se () que tem, mas não tem tanto por que lá tanto eles quanto a gente nós estamos unidos no

mesmo objetivo é a aula, mas tem um outro percurso que é o percurso social aquela questão da auto afirmação de se reconhecer sabe eu vejo ele como um amigo só que naquele momento a gente esta trocando experiências trocamos saberes eu chamo os educandos e nós educadores professor é uma coisa que profetizam é como se falassem e a gente tivesse que aceitar aquilo então é a nossa via de mão dupla vai, o que vai vem o que vai menos vem mais ou o que vai mais as vezes vem menos, mas essa é a descida.*

Quadro B: fatos enunciativos quanto às intenções pedagógicas de enunciação (recortes das transcrições das aulas)

Valho-me da perspectiva linguística, da Teoria da Enunciação de Benveniste, como um dos recursos de interpretação, que é o como este estudante de matemática, quanto professor, enuncia-se como sujeito de conhecimento. E nos aspectos que se referem ao ensino, aos saberes e formação, trabalho sob as perspectivas das produções de Penin, Cunha, Lucarelli, Saviani, Brosseau, Chevallard, Brun, Pais, Silva, caminhos teóricos que norteiam esta tese.

Para interpretar o excursionar do professor de matemática entre os saberes, faço a interpretação dos recortes dos enunciados pedagógicos, tendo como referência as intenções de enunciação, sabendo que outras leituras podem compreender mais, ou menos intenções, ou até nenhuma, formando as suas próprias e outras intenções.

Na sala de aula, o professor utiliza a língua, ele é homem que fala, e a linguagem é por ele subjetivada, e nesta perspectiva o professor de matemática se apresenta diante de um grupo de alunos para enunciar um assunto em torno do qual a aula deve acontecer. Benveniste (2005, p. 286), ao tratar da subjetividade da linguagem, para atingir o homem, temos de percebê-lo que é um homem que fala no mundo, é um homem falando com outro

* ver anexos do vol. II.

homem, e a linguagem fornece elementos para a definição deste homem: É o ego quem *diz ego*.

I - Professor Saturno (Sa)*

Recorte 1 – Aula 1

1. então nas outras... perdão... vocês podem... não tem problema se eu apagar aqui?... aqui... botar menos aqui em cima e mais embaixo... () não?... esse daqui eu vou deixar para vocês fazerem... assim como tem outros exercícios desses... iniciais... na apostila... tá?...

5. [...]... todo mundo concorda que o M mais um... simplesmente não precisa nem olhar o fatorial... esse cara é maior né?... aqui eu estou somando um com M... e aqui tirando um do M...

então:: esse cara aqui é maior do que o de cima... então eu vou mexer nesse cara aqui de baixo... eu vou mexer nele até poder cortar com o de cima...então em cima... eu tenho M menos um...fatorial... e aqui... M mais um... vezes M... né?... vezes isso...(mais zero)... aqui...

L2: () ((aluno completa))

4. L1: M menos um::... e... se eu fosse indo teria que ir até o um... mas como eu quero cortar com esse M menos um fatorial... fecha aqui né?... eu corto em cima e embaixo...divisão né? o que que vai ficar em cima?... fica um né?... não se esqueçam... um sobre... isso... fica M mais um... vezes M né?...

INTENÇÃO 1

Estabelecer contato pessoal;
anunciar o início e o final da
aula

Organizar a atividade,
Fazer e manter
combinações.

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de
formas diversas
(argumentar; exemplificar)
Responder as dúvidas e
explicitar a partir dessas
dúvidas.

INTENÇÃO 4

Provocar e acompanhar a
reflexão

Lidar com o texto
matemático como texto
interpretativo

Indagar para aferir a
aprendizagem.

No recorte 1, realizo a leitura de três intenções de enunciação do professor Sa, no qual o objetivo maior é desenvolver um exercício, em voz alta, através da reflexão, do questionamento, da explicitação de dúvidas e da interpretação do texto matemático. A intenção 1 expressa a tentativa do professor em organizar e encaminhar o raciocínio para a solução de um determinado exercício, e este é sempre o elemento que impulsiona o saber matemático e torna-se o elemento essencial do agir pedagógico, *e mesmo que no ensino o estatuto seja diferente da pesquisa, o problema sempre envolve*

* ver anexos do vol. II.

uma relação entre o que já se encontra assimilado pelo sujeito e um novo conhecimento (PAIS; p. 35, 2005).

A intenção 5 deixa evidente que o professor, em seu agir pedagógico, se preocupa em desenvolver a atividade de reflexão de forma lenta e gradual do texto matemático, encaminhando nesse desdobramento explicações e provocando a reflexão através de indagações, o que comporta a intenção 4, ou seja, provocar a reflexão.

Nos excertos dos quadros A e B, o professor Saturno é a instância de seu discurso, é seu próprio eu, como menciona Benveniste: *é o ego quem diz ego*:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. [...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor [...] é na instância do discurso na qual eu designo o locutor e este se enuncia como sujeito. [...] é, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. (BENVENISTE. PLG I, p. 288; p. 289, 2005)

Benveniste afirma que a enunciação é esse colocar em funcionamento a língua. Para Flores e Teixeira, essa afirmação separa ao mesmo tempo o ato do produto, pois o ato é o objeto de estudo da linguística da enunciação, e o produto é o discurso:

A enunciação, vista deste prisma é produto de um ato de apropriação da língua pelo locutor, que a partir do aparelho formar da enunciação tem um locutor e um alocutário (aquele a quem se dirige a enunciação), é a locução que instala o outro no emprego da língua. (FLORES & TEIXEIRA, p. 35, 2005)

Na Teoria de Enunciação de Benveniste, o discurso provoca emergência da subjetividade por consistir-se de instâncias discretas pelo fato de que cada locutor, no exercício de discurso, apropria-se de formas vazias propostas pela linguagem e defini-se a si mesmo como eu e ao parceiro como tu. Encontramos aí o fundamento da "subjetividade" que se determina pelo status linguístico da pessoa. [...] *única é a condição do homem na linguagem*. O professor, ao falar

aos alunos, institui um enunciado no qual, como locutor, apresenta-se como sujeito, e se institui como eu deste enunciado e torna, dessa forma, possível a linguagem:

[...] profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem [...] a linguagem está de tal forma organizada que permite ao locutor apropriar-se da língua designando-se como *eu*. (BENVENISTE. PLG I, p. 287, 2005)

Recorte 2 – Aula 1

4/5. [...] se...um evento... A (R) ((letras))... dividido... em... etapas... hã:::... aqui eu vou dar um exemplo tá?... então... exemplo ... três etapas tá?... então... vamos (construir) o seguinte... -- a onde eu posso apagar... onde eu não posso?... aqui eu posso né?-- então... esse evento A é dividido em três etapas... a primeira... etapa dele... o que acontece?... pra ti calcular as possibilidades... precisa ver etapa por etapa... as três etapas é que vão completar o evento inteiro...tá?... se eu dividi o evento em três etapas eu sou obrigado a ver as três etapas... a primeira etapa tem... X ((letra xis)) maneiras de... se... cumprir... a **4/5.** segunda etapa... tem.. Y ((letra epsilon)) maneiras... de se cumprir... Cada etapa tem várias possibilidades... (inúmeras) maneiras de se cumprir ela... e a terceira etapa... eu vou colocar com Z ((letra zê))... tem Z maneiras... de... se cumprir... tá ?... então esse evento A ... ele foi dividido nessas três etapas... tá ?... e cada etapa vai ter um número de maneiras de se concluir... cada uma tá?...

6. eu só vou mostrar para vocês o geral... mas vocês vão entender melhor com os exemplos tá?...

5. () um pouco de exercícios...-- posso apagar aqui? --...então o número... respondendo a pergunta... de quantas maneiras a gente consegue concluir o evento A...é o A que interessa né?... o número... de... maneiras... de... concluir... o... evento...A... será...a multiplicação...das...possibilidades né?ou de maneiras...de...a multiplicação de possibilidades de cada:::()... de ada...(evento)... tá?.

INTENÇÃO 4

Provocar e acompanhar a reflexão
Lidar com o texto matemático como texto interpretativo
Indagar para aferir a aprendizagem.

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de formas diversas (argumentar; exemplificar)
Responder as dúvidas e explicitar a partir dessas dúvidas.

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais, conclusivas do assunto trabalhado
Preparar o prosseguimento dos assuntos.

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de formas diversas (argumentar; exemplificar)
Responder as dúvidas e explicitar a partir dessas dúvidas.

No recorte 2, Sa desdobra o assunto por meio de indagações que possam provocar reflexões por parte dos alunos (intenção 4), e desse jeito deixa transparecer a intenção 5 que responde as suas próprias indagações como uma forma de desenvolver o assunto que constitui o exercício. A partir daí, ele prossegue o trabalho pedagógico dando vistas de concluir o exercício e organizar os próximos assuntos (intenção 6). Destaco nesse recorte a pertinência do questionamento como recurso para aferir a aprendizagem.

Dos dizeres do professor Sa, nos excertos de sua entrevista apresentados no quadro A, entendo que esse professor em seu trabalho no CPVP CEUE direciona suas ações no sentido de diferenciar-se dos seus professores de matemática no decorrer de sua Educação Básica, e explicita, no meu entender, esta intenção de formação ao dizer : [...] *no terceiro semestre da UFRGS comecei a pensar o seguinte: como eu posso fazer a diferença na educação [...] eu tento ser didático mas ao mesmo tempo eu trago um pouco de humor [...] o problema da matemática tem muito do como ela é ensinada, tem que ter uma pessoa que vá lá e esmiúce pra ela.*

Para Brousseau (1986), a didática é um estudo de comunicação dos saberes e tende a teorizar seu objeto de estudo. Reconhece o autor que, para responder a estes desafios, é necessário satisfazer duas condições: [...] *a colocação em evidência dos fenômenos específicos que os conceitos originais por ela propostos parecem explicar; e a indicação dos métodos de prova específicos que ela utiliza com esse objetivo* (BRUN; p. 41, 1996).

Nos anos 1980 o ensinar e aprender arraigou-se no processo de comunicação como uma relação dual entre o emissor e o receptor. Nessa perspectiva, o professor é possuidor de saberes e o aluno é recebedor de um conhecimento pronto no qual cabe a ele registrar e reproduzir.

Hoje, no início da segunda década do séc. XXI, eu entendo que as circunstâncias sociais e os estudos teóricos indicam que é preciso entender o ensinar e aprender numa relação dual na qual o *eu professor* e o *tu aluno* são partícipes na criação das aprendizagens. É nessa relação que a interação é um dos pilares de um processo de ensino que reconhece o professor e o aluno como ouvinte e falante, ambos portadores de saberes diferenciados que

decorrem das circunstâncias sociais de cada um como também do tempo de suas trajetórias de vida.

Esses saberes podem ser aproximados no sentido de ampliação e aprofundamento e agregam-se a outros saberes por meio do entendimento a ser construído nesse lugar de aprendizagem no qual é possível manter e desenvolver a alteridade do eu e do tu – a aula. A aula como lugar de encontro e de desencontro desses saberes e de compreensões dos mesmos, torna-se também num lugar privilegiado do acontecer:

[...] através da fala, do ato, do gesto, da situação construída na interação face a face. Cada situação é um acontecimento e acontecimentos não se repetem [...] a aula ou o acontecimento ensino constituindo-se em grandes partes de enunciados e anúncios não poderia fugir das mesmas características [...] a aula é um acontecimento anunciado que já possui um discurso socialmente conhecido por meio das exteriorizações existentes [...] (PENIN; p. 178, 1996)

Recorte 3 – Aula 1

6. A(...)concordam que isso se encaixa no princípio multiplicativo, não?...eu dividi em etapas...é dividido em etapas né na realidade...então eu vou ter que o que?...basicamente multiplicar todas as maneiras...de eu ir de uma cidade para outra...e essa multiplicação vai dar todas as maneiras de ir de A até D...certo?...então eu tenho que ir de A até B...e tenho três maneiras né?...três maneiras
L2: não é duas?...duas três quatro
L1:é duas...estava (pesquisando) se vocês estão acordados né?
(risadas)
1. L1:hãhã?...eu sei que vocês estão felizes...que esse é o melhor (momento) do dia de vocês né?
L2: com:: cerTEza / pior que é
L1:pior que é? ((risadas))...
5. e de B até C tem três maneiras...e de C até D...quatro maneiras...então para responder minha pergunta...para...ir...de...A...até D...tem...duas...vezes três...vezes quatro maneiras...duas vezes três vezes

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais,
conclusivas do assunto
trabalhado
Preparar o prosseguimento
dos assuntos.

INTENÇÃO 1

Estabelecer contato pessoal;
anunciar o início e o final da
aula
Organizar a atividade,
Fazer e manter
combinações.

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de
formas diversas
(argumentar; exemplificar)
Responder as dúvidas e
explicitar a partir dessas
dúvidas.

quatro...que é igual á...seis...vinte quatro maneiras

L2: professor...uma pergunta...()esses conceitos de que()

L1: não...isso foi uma coisa bem genérica...que eu (passei)

L2: ()

L1: como assim?

L2: (...) podem ser mais?

L1: isso isso...podem ser duas etapas

L2: pode ser mais que isso

Nesse recorte o professor consegue manter uma interlocução (iniciada no recorte 2) professor-aluno pela qual ambos realizam perguntas e respondem, a partir das considerações acerca do conteúdo anteriormente trabalhado. E para alcançar esse estágio de enunciação, o professor retoma o assunto com intuito de consolidar a aprendizagem necessária, utilizando a seu favor a argumentação e exemplificação.

Retomo Brousseau quando indico que uma das condições para lidar com o saber é a necessidade de métodos que o ajudem a lidar com esse saber, para que a aula seja um acontecer. Penin (1996): *se minha proposição é de defesa no entendimento do ensino como um acontecimento, proponho a didática como um estudo desse acontecimento*. A autora escreve sobre a didática, e o professor Sa reconhece que é preciso ter uma didática para o ensinar. Nos tempos atuais, falar em didática é retomar um debate que se inicia a partir da década de oitenta, quando a crítica a esta foi rigorosa. Crítica essa que colocou a didática na berlinda da formação do professor como área de conhecimento. Segue Penin:

[...] tenho explicitado, desde 1985 de que a didática é a forma como o ensino é conduzido, tendo como objeto de estudo a “situação” ou o “acontecimento ensino”. Nesse sentido, a didática amplia o estudo do ensino, inserindo-o numa totalização ou em totalizações cada vez mais abrangentes, nas quais cada um dos elementos do ensino (minimamente: professor, aluno, conteúdo), assim como suas inter-relações, é dinamicamente considerado no seio do movimento sócio-histórico-cultural. (PENIN, p. 172, 1996)

O dizer de Cunha quanto à necessidade outras dimensões teóricas do exercício da docência ressoa em minha trajetória de professora nos tempos

vividos nas décadas de 1980 e 1990 na qual busco um outro jeito de ser professora acompanhado de um forte sentimento de menos valia. O que eu sabia fazer me impulsionou não só a deixar de fazer, como também a buscar os teóricos que denunciaram a didática assentada numa racionalidade técnica pela qual garantia a criação de certezas e de verdades.

Nesse momento fico a indagar se realmente é ou foi possível que essa racionalidade técnica provocou a criação de verdades únicas como se o processo de pensamento não fosse um processo criador de outros vãos possíveis. Pensar de um único jeito, pensar de uma única forma, criar respostas únicas não seriam uma ilusão de um processo de formação do professor? Olho para os lados, para frente e para trás e percebo o quanto foi possível, como pessoa e profissional, ter rasgado o véu do conhecimento, e o mesmo deve ter acontecido com muitos e muitos que, como eu, desenvolveram sua trajetória de formação continuada nesses tempos.

Recorte 4 – Aula 1

1. então quem não tem...(senta em grupinho)...quem não tiver...acho que é um ou outro que não tem né::?...vocês notaram que (cada) exercício ()...é melhor a gente fazer bastante Exercício...então...

L2: BOM DIA

L1: () de vocês é bom DIA... () (...) eu sei que este é o melhor horário no dia de vocês né?

L2: a gente vai fazer revisão?

L1: CALma calma... () as matérias que (ficaram pendentes) () geometria analítica...(então...())esse tipo de coisa aí...TÁ...a gente começou a ver isso aula passada...ontem né?...muito rapidamente...

2. a gente começou a ver análise combinatória né?...análise combinatória...()era (a base –parte) da matemática que nos ensinava a contar coisas né?... daí a gente viu ()

((tosse))

L1: fatorial... fácil...todo mundo entendeu tudo isso?

L2: sim

3. qualquer coisa...()...e a gente viu o princípio...o princípio que é...que rege toda essa matéria ()... que é o princípio da contagem:...princípio da contagem ou princípio multiplicativo...

falei para vocês que a idéia de princípio multiplicativo...na minha opinião...era a melhor...porque descreve todo o processo né?

FINALIDADE 1

Estabelecer contato pessoal;
anunciar o início e o final da aula

Organizar a atividade,
Fazer e manter combinações

FINALIDADE 2

Retomar o assunto da aula anterior,

Trazer para o presente referências matemáticas que embasam o assunto em desenvolvimento;
relatar; documentar

FINALIDADE 3

Expor; introduzir, explicar
narrar;
argumentar; exemplificar

No recorte do enunciado pedagógico acima, identifiquei as intenções 1, 2 e 3 no enunciado pedagógico do professor. Para iniciar um novo assunto, Sa faz uma revisão e um fechamento do conteúdo da última aula a fim de construir um gancho com o próximo tema. Nesse processo, a descontração e o bom humor se tornam estratégias para atrair a atenção do aluno. Aqui, fica evidente que o professor estimula o aluno a assumir o papel de locutor, produzindo e expressando suas dúvidas e curiosidades sobre os conteúdos anteriores. Esse é um movimento que prepara o prosseguir dos assuntos, bem como torna o aluno consciente dos recursos que pode utilizar para concordar, discordar e perguntar.

E como diz Sa, é preciso esmiuçar com leveza, e para saber esmiuçar é preciso estudar. Sa afirma que é preciso estudar. E eu pergunto: estudar o quê? Acredito que Sa, ao referir-se ao estudo, esteja colocando vários elementos neste estudar. Estudar o assunto a ser desenvolvido em aula implica ir buscar as referências cognitivas dos conceitos matemáticos que fundamentam e constituem o assunto matemático a ser desenvolvido em aula. Estudar implica pensar as estratégias de ensino a serem utilizadas, os exercícios matemáticos a serem desenvolvidos em interação com os alunos e pensar em possíveis reflexões a serem provocadas e desenvolvidas.

A necessidade do estudar levantada por Sa é inquestionável, e isso implica também saber como se pode suprir cada necessidade e objetivo dos alunos. Não há autonomia total no estudar os conteúdos, pois eles são institucionalizados pelos programas das instituições educacionais básicas e/ou superiores, mas há autonomia no trabalhar esses conteúdos. O CPVP segue o institucionalizado, ou seja, o que é estabelecido para o vestibular no edital da UFRGS anualmente, como também as provas dos vestibulares de anos anteriores que servem como referência para a construção de um recurso pedagógico, que é utilizado em todos os cursos pré-vestibulares, a apostila.

O edital de vestibular da UFRGS (carta de intenções) materializa o confronto entre o que a instituição de ensino superior estabelece com os saberes das diversas áreas do conhecimento e o que o curso deve ou deveria escolher tendo como referência o aluno. Para Chevallard (1992) este é um problema completamente geral - qualquer instituição é confrontada com o conflito da escolha “dos saberes” que considera pertinente para a formação:

No ensino obrigatório, tal como, na realidade, e qualquer instituição as respostas dadas ao problema da escolha dos saberes a ensinar são necessariamente polêmica, e concretiza-se numa “carta” dos saberes ensinados que é por natureza evolutiva (CHEVALLARD, 1992, p. 151)

Indica o autor, anteriormente citado, que a identificação e a escolha dos saberes pressupõem a introdução da expressão *prática social*, que permitirá aprofundar a própria noção de saber, e que conduz na realidade a uma notável

extensão na teoria da transposição didática (CHEVALLAR, 1992, p. 151-152). Uma indagação a fazer-se é o quanto a UFRGS, como instituição, esta interessada em perguntar à escola básica o quanto do seu trabalho pedagógico se aproxima ou se afasta dessa carta de saberes instituída, ou seja, abrir o debate sobre essa carta de intenções de formação humana, considerando que:

[...] O professor é um intérprete de sua disciplina, é um mediador entre o conteúdo que ensina e o seu e o horizonte de compreensão do seu aluno, entre seu conhecimento especializado e um sujeito em formação e, ao assim proceder, demonstra reconhecer o significado de ser docente universitário. (ENRICONE, 2006, p. 18).

Enricone atribui ao professor uma atividade de ser o interprete de sua disciplina, e entendo que essa interpretação vai mais além do que lhe possibilitam as diretrizes do trabalho pedagógico que constituem o seu professorar no CVPV. Na medida em que a “carta de intenções” é a referência básica para pensar e planejar o processo de ensinar e aprender, é possível escapar desse protocolo? Creio que sim, como diz Sa: *é preciso esmiuçar*. Ou seja, é preciso excursionar entre os saberes com intenções que se expressam em seu enunciado pedagógico.

Recorte 5 – Aula 2

6. L2: CINco

L1: eu tenho cinco possibilidades... e para o próximo eu posso repetir...eu coloquei aqui e aqui eu posso colocar aqui de novo se eu quiser...então eu continuo tendo (todas as)possibilidades...posso colocar qualquer um dos cinco dígitos

L2: não...()colocou o três para lá

4. L1: não olha só()...aqui eu só quero dígitos ímpares...e eu só tenho três dígitos ímpares...aqui eu só quero colocar dígitos pares e eu só tenho dois dígitos pares...estes dois aqui

L2: não ali embaixo () colocou o três ... ()

L1: não... o que importa

L2: () decrescente

L1: tá:...não vai influenciar muito...tem que entender que este dígito aqui só tem () possibilidades...essa que é a verdade

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais,
conclusivas do assunto
trabalhado
Preparar o prosseguimento
dos assuntos.

INTENÇÃO 4

Provocar e acompanhar a
reflexão
Lidar com o texto matemático
como texto interpretativo
Indagar para aferir a
aprendizagem.

L2: ()decrecente (tinha que estar na ordem crescente)

6. L1: indiferente indiferente... tu tem que atacar onde (ele) está te restringindo...este é o teu problema...o seu problema é que tu sabe que tem que terminar com ímpar... então tu começa atacando daqui

L2: AH:::entendi

L1: agora () o seguinte...sim ou não aqui?

L2: SIM

L1: então cento e vinte e cinco vezes...

L2: ()

L1: quanto? essa multiplicação deu...então eu consigo formar trezentos e setenta e cinco números ímpares com quatro algarismos...utilizando os (aqueles) dígitos ali...sim ou não tranquilo?

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais,
conclusivas do assunto
trabalhado
Preparar o prosseguimento
dos assuntos.

No recorte 5, Sa se enuncia com a intenção de consolidar o que foi trabalhado por meio da reflexão que materializa a interlocução entre professor e aluno. Dedicar-se um tempo de explicação e um tempo de resposta e de indagação. Esse tempo é necessário no ensinar e aprender no sentido de pensar o pensado e/ou o não pensado. O tempo entre um dizer e outro é um elemento necessário na efetivação da interlocução e favorece o processo de compreensão do professor e do aluno.

Reconheço como pessoa e professora que o silêncio é difícil de ser vivido em sala de aula, e acredito que *um outro* professor ou *um outro* aluno tenham, muitas vezes, como intenção de fala a ruptura do silêncio. O ocupar-me do silêncio em sala de aula é companheiro constante nessa busca de um outro jeito de ser professora, e reconheço que foi necessário um esforço para criar uma conduta adaptativa ao que passei a entender por silêncio, ou seja, o tempo necessário para pensar.

Entender que o silêncio em sala de aula é importante para a professora que ali está diante de um grupo de alunos, que são protagonistas da enunciação e que estão na área de jogo no dizer de Gadamer. E por meio da linguagem, nesse jogo, os alunos revelam-se como pessoas capazes de pensar, sentir e agir. Uma das aprendizagens que imputo importante ter aprendido é a respeitar o silêncio do aluno quanto ao seu enunciar-se como um automovimento seu e que o aluno é limite do professor. Aprendi que o

silêncio do aluno pode estar a dizer: preciso de um tempo para lidar com o que registrei no sentido de assimilar e acomodar o escutado e ou o lido. E com mulher trabalhadora na área a educação quer seja na atividade de sala de aula, quer seja na atividade de professora pesquisadora o silêncio pode estar dizendo: para... pensa... estou confuso... estou pensando e repensado o até então pensado e não pensado. Preciso de tempo para pensar, tempo para ensinar e aprender.

Trago ao texto Pais, que ao escrever seu entendimento sobre a *textualização do saber com o processo de preparação prévia pela qual passa o conteúdo a ser ensinado*, que busca Chevallard (1991) em sua proposição de que a textualização do saber abarca a:

[...] *desincretização* que consiste na exigência de proceder a uma divisão da teoria em áreas e especialidades bem delimitadas; a *despersonalização*, que consiste na exigência da separação do saber de qualquer contexto pessoal; a *publicidade*, que é a definição explícita do saber que deverá ser ensinado (PAIS; p.32, 2010).

E nesta perspectiva de Pais sobre o entender a textualização do saber, duas variáveis se apresentam na programação do ensino:

[...] o tempo didático, é aquele marcado nos programas escolares e nos livros didáticos em cumprimento legal a uma exigência legal. Ele prevê um caráter cumulativo e irreversível para o saber. [...] o tempo de aprendizagem é aquele que está mais vinculado com as rupturas e os conflitos do conhecimento, exigindo uma permanente reorganização de informações, e que caracteriza toda a complexidade do ato de aprender (PAIS, 2010, p.31-32).

Fico com a indagação: qual a presença dos tempos didáticos e de aprendizagem dos professores e alunos dos CPVP em face da encomenda institucional do preparar-se para as provas de vestibular e do ENEM?

Recorte 6 – Aula 1

[...] então olha só... tu vai querer contar coisas...certo?...então...hãhã:...eu acabei vendo que existe a grande maioria das vezes...para contar...() por exemplo...tu quer pegar um () e colocar em uma estante...então existem duas possibilidades...temos...M((letra eme))...objetos... temos M objetos...todos diferentes...e eu quero colocar esses M objetos...cada um...numa gaveta diferente...então eu tenho uma escova de dentes...tenho uma borracha...tenho um 'não-sei-o-que'... eu tenho que () o seguinte...e as minhas gavetas são numeradas...concorda que se eu colocar minha borracha na gaveta um...e colocar meu lápis na gaveta três...é diferente de eu colocar meu lápis na gaveta um...e a borracha na gaveta três?...então isso têm que contar...então por isso que eu vou facilitar um pouco (a vida) de vocês... então o que acontece...eu tenho M objetos e quero colocar em M...o mesmo número de objetos...eu quero colocar em M gavetas...ou seja...eu tenho M objetos...quero...utilizar...os...M...objetos... (o que é utilizar)?...quero usar de qualquer maneira...trocar...quero usar todos eles...eu tenho dez pessoas e quero usar as dez pessoas para fazer (tarefas).

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de formas diversas (argumentar; exemplificar)
Responder as dúvidas e explicitar a partir dessas dúvidas.

O texto matemático criado pelo professor neste recorte explicita que esse esmiuçar o dizer do texto, ou seja, argumentar e responder dúvidas, desafia o aluno no sentido de compreender que ele precisa responder algo que não está contido no texto. A proposição matemática explicita os elementos que podem conduzir a criação da resposta, e cabe ao aluno e ao professor, por caminhos próprios, desenvolver um processo de pensamento criador de linguagens que construam possíveis respostas.

II - Professor Sol (So)*

Recorte 1 – Aula 1

3. [...] agora a tangente eu não vou poupar vocês...a tangente vamos trabalhar um pouquinho...chega de decorar...hã::...lembrem pessoal que a tangente...isso aí lá na trigonometria a gente usa mais...mas pode servir (aqui) na plana de repente...a tangente...ela também é além de ser o cateto oposto pelo adjacente...ela também é a divisão do seno pelo cosseno...se ela é a divisão do seno pelo cosseno nós podemos fazer estas divisões aqui né?...para achar os valores da tangente de trinta quarenta e cinco e sessenta...basta fazer a divisão deste por este...tá?... então como (vão ser) estas divisões aí? divide um por dois...por três () sobre (dois)...como faz essa divisão aqui pessoal? ()

L2: ()

2. L1: inverte a de baixo...multiplica pela de cima...então vou ter aqui...um sobre dois multiplicando dois sobre raiz de três né?... aí vocês podem multiplicar ou podem cortar aqui né?...fica um sobre raiz de três...aí a gente costuma não permitir raiz no denominador...para isso a gente faz a racionalização do denominador...() lado racional...já que ele é i-rracional...aí a gente multiplica por raiz de três em cima e embaixo...(essa é a) racionalização...para tirar este cara desta raiz...sem modificar o número...eu multiplico por uma raiz em cima e embaixo...() isso aqui na verdade é igual a um...e multiplicar por um (não muda) o número... um vezes raiz de três dá quanto()?...e raiz de três vezes raiz de três...quanto dá isso?

L2: três

4. L1: três...nossa que rápido...() o que vocês fizeram pra chegar na raiz de três...na resposta três?

L2: (...)multiplicou

L1: ou todo mundo chutou e () acertaram?

L2: ()é três

INTENÇÃO 3

Expor; introduzir, explicar
narrar;
argumentar; exemplificar

INTENÇÃO 2

Retomar o assunto da aula anterior, Trazer para o presente referências matemáticas que embasam o assunto em desenvolvimento;
relatar; documentar

INTENÇÃO 4

Provocar e acompanhar a reflexão
Lidar com o texto matemático como texto interpretativo
Indagar para aferir a aprendizagem

No recorte acima, o professor Sol, em seu enunciado pedagógico, deixa explícita sua intenção de fala concentrada na intenção 2, precedida da intenção 1, no qual diz: *vamos trabalhar um pouquinho...chega de*

* ver anexos do vol. II.

decorar...hã::...lembrem pessoal que a tangente...isso aí lá na trigonometria a gente usa mais...mas pode servir (aqui) na plana de repente...a tangente...ela também é além de ser o cateto oposto pelo adjacente... E segue desdobrando o assunto matemático que é a tangente, centrado nos fatos enunciativos da intenção 2 e traz, no seu dizer, para o aqui e o agora um assunto que foi trabalhado em encontro anterior.

Realiza vários movimentos de pensamento para trazer ao hoje as referências matemáticas que embasam o que desenvolve no aqui e agora. Pode-se perceber que o professor Sol cria os fatos enunciativos de formas diferentes e lida com a explicitação de idéias e com a indagação: *vocês podem multiplicar ou podem cortar aqui né?...fica um sobre raiz de três...aí a gente costuma não permitir raiz no denominador...para isso a gente faz a racionalização do denominador...()lado racional...já que ele é i-rracional...*

Vai e volta num movimento de lidar com o assunto matemático aonde identifiquei a explicitação e a indagação: *[...] então como (vão ser) estas divisões aí? divide um por dois...por três ()sobre (dois)...como faz essa divisão aqui pessoal? É um trazer o aluno para a situação didática em construção pela reflexão porque o fato enunciativo materializa o dizer do professor.*

Nos recortes anteriormente apresentados, o professor So realiza várias perguntas e explicitações do conteúdo, provocando o aluno com os problemas que ele propõe. A intenção é de que esse aluno se apresente como enunciador de forma que ele aja, fale, reflita por si próprio, como postula Brosseau (1996):

O aluno sabe perfeitamente que o problema foi escolhido para o levar e adquirir um conhecimento novo, mas tem de saber igualmente que esse conhecimento é inteiramente justificado pela lógica interna da situação e que pode construí-lo sem fazer apelo a razões didáticas. Não somente pode, como deve fazê-lo, porque só terá verdadeiramente adquirido esse conhecimento quando for capaz de aplicá-lo por si próprio as situações com que se depara fora do contexto do ensino e na ausência de qualquer indicação intencional. Cada conhecimento pode caracterizar-se por uma ou várias situações a-didática, e preserva o seu sentido, e aqui chamaremos de situação fundamental. (BROSSEAU; p. 49; p. 50, 1996)

Destaco do dizer de Brosseau o fato de o aluno ser capaz de aplicar o conhecimento, e de aplicar esse conhecimento fora do contexto do ensino, sendo esta aplicação uma expressão clara de aprendizagem, ou seja, um conhecimento que o ajuda a pensar e a fazer o mundo, e arguo: em que medida a encomenda educativa feita pela sociedade organizada deseja que o ensino provoque a criação de recursos que instrumentalize o aluno a fazer leituras de mundo? E sigo com o autor (1996, p. 51), ao explicitar sua concepção de ensino e aprendizagem na didática moderna: *o ensino é a devolução ao aluno de uma situação a-didática, e a aprendizagem é uma adaptação a essa situação.*

O professor Sol, no recorte anterior, mostra-se compromissado com as interações do aluno com o problema que apresenta a este aluno. Há um jogo explícito que é a situação didática que tanto para o professor como para o aluno aponta para um ideal para o qual ambos devem convergir: *o professor deve ajudar incessantemente o aluno a despojar a situação de todos os seus artifícios didáticos sempre que isso é possível, para ficar com o conhecimento pessoal e objetivo* (BROSSEAU, 1996).

No despojar-se de artifícios didáticos, o aluno institui-se como sujeito de linguagem, e o conhecimento se subjetiva, instituindo-se como tal.

Recorte 2 – Aula 1

[...] hãm:::...muito bem muito bem muito bem...triângulo equilátero eu acho que é isso...essa fórmula aqui é muito importante tá pessoal?...se vocês puderem lembrar dela...ela ajuda muito...muito difícil (não usar ela) na prova...eu apostaria um dente meu que vai cair essa (fórmula) duas vezes na prova

L2: ()

L1: essa fórmula de altura e essa fórmula de área é só para o equilátero...só...para equilátero...é uma relação que só vale no triângulo equilátero tá?... () para poupar tempo...BOM...vamos falar agora...eu falei então da área do triângulo geral aqui...qualquer triângulo dá para fazer deste jeito...e o triângulo equilátero dá para fazer deste jeito...vamos falar agora de outras áreas...área do quadrado...retângulo...losango...

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais,
conclusivas do assunto
trabalhado
Preparar o prosseguimento
dos assuntos.

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais,
conclusivas do assunto
trabalhado
Preparar o prosseguimento
dos assuntos.

A intenção de fala do professor So acima se concentra numa dupla dimensão: retomar parcialmente o assunto em desenvolvimento e preparar o desenvolvimento deste assunto ou de um novo assunto. Esse movimento intelectual, na busca de consolidar o que até então foi desenvolvido, apresenta, na perspectiva da teoria da enunciação, entre outros questionamentos, o quanto é possível retomar o dizer que é irrepitível. Em face de cada enunciação ser única e irrepitível o professor pode aproximar-se do seu dizer, tendo presente que o registro do seu dizer, por parte do aluno, é outro, o que torna o aluno criador do seu enunciado.

Recorte 3 – Aula 2

5. [...] isso aqui é um poste um mastro um eixo...e neste poste...neste mastro neste eixo...eu vou prender um retângulo...agora imagine que este retângulo está preso aqui...mas ele pode girar em torno no eixo...aí eu vou chegar lá ()... vou bater atrás desse retângulo e vou fazer assim com ele...ele vai girar (em volta) do eixo...e aí o que acontece?...o giro dele...se ele girar muito rápido...vai parecer aos nossos olhos...(que está em todo) lugar...portanto...o desenho que a gente vai enxergar...é o desenho de um cilindro...por isso...ele também se chama cilindro de revolução... () essa técnica...vamos dizer...e aí essa medida que está aqui...por fora do retângulo...é o que desenhou o cilindro...o que desenhou aos olhos de vocês o cilindro...por isso a gente vai chamar essa medida...de geratriz...do cilindro...então se vocês escutarem a palavra geratriz... ()

3-4. [...] aqui ó...que acaba sendo na verdade a altura...então para o cilindro...a geratriz pode ser chamada de altura...e a altura (pode ser chamada) de geratriz...e aí todas as fórmulas podem usar...tanto H quanto G ((letra _e))...hã:: beleza...então aqui eu vou usar em vez do H aqui...ou vou colocar outra...dois $\pi R \dots G \dots$

6. [...] bom se eu falasse a área total...só por desercargo de consciência...como que ficaria pessoal?... o que eu preciso para montar Toda... a área do cilindro?

L1: (temos) a área da base multiplicada por dois...porque a gente precisa da área da base...e do topo... dois πR ao quadrado:...mais a área lateral...dois $\pi R H$...ou $\pi R G$...

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de formas diversas (argumentar; exemplificar)
Responder as dúvidas e explicitar a partir dessas dúvidas

INTENÇÃO 3

Expor; introduzir, explicar narrar; argumentar; exemplificar

INTENÇÃO 4

Provocar e acompanhar a reflexão
Lidar com o texto matemático como texto interpretativo
Indagar para aferir a aprendizagem

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais, conclusivas do assunto trabalhado
Preparar o prosseguimento dos assuntos.

No recorte 3, entendo que o professor Sol lida com as intenções 5, 3, 4 e 6. Aqui o professor é o locutor e constato que não há registro de interlocução entre ele e o aluno. Chamo a atenção do leitor para o fato de que a *enunciação é a relação discursiva com parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo* (BENVENISTE, 1970). No enunciado pedagógico, a enunciação, como forma de discurso, deve responder a duas figuras básicas que constituem o discurso, aonde uma é a origem, a outra é o fim da enunciação. Portanto, parto

do pressuposto de que o professor Sol, ao dirigir-se ao aluno, estabelece uma relação eu e tu, onde ambos são parceiros e protagonistas da enunciação, mesmo que esta relação dialógica não seja explicitamente materializada. E esta parceria estrutura o diálogo pedagógico mesmo que o tu não seja explicitado.

Para Benveniste, o monólogo, em sua aparência, deve ser classificado como uma variedade do diálogo:

[...] e é um diálogo interiorizado, formulado em “linguagem interior”, entre um eu locutor e um eu ouvinte. Às vezes o eu locutor é o único a falar, o eu ouvinte permanece presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significativa a enunciação do eu locutor. [...] Essa transposição do diálogo em monólogo onde o EGO se divide em dois ou assume dois papéis, presta-se a figurações ou a transposições psicodramáticas. (BENVENISTE. PLG II, p. 87; p. 88, 1970)

Quero destacar, como professora de sala de aula, que muitas das situações vividas se aproximam dos dizeres no excerto anterior. E é incontável (narrar) o quanto eu tento entender sobre a não-enunciação do aluno em sala de aula. Na medida em que me empenho no intuito de tornar o meu dizer em recurso para acionar o pensar do aluno, percebo que outros professores com os quais convivo também se ocupam do que podemos denominar inatividade do aluno, e dizem: eu tenho a impressão de que muitos dos alunos que estão na sala não escutam e não registram o enunciado pedagógico.

Hoje, com a realização desse estudo, percebo, em uma outra perspectiva, a não-manifestação material do aluno. Este aluno pode estar exatamente, pela provocação do dizer do professor, num processo ativo de reflexão interno no qual estabelece uma relação tu/tu, ou seja, “conversa com seus botões”.

O silêncio, que pode ser uma manifestação de monólogo interno do aluno, um dialogar com as idéias que ele escuta e registra no enunciado pedagógico do professor. O aluno passa a pensar sobre o até então não pensado e a repensar o pensado, revisita suas verdades e suas ideias sobre si e o mundo. Ele está em atividade intelectual num esforço para acomodar e

assimilar o novo que pode ser não-inédito. Nesta perspectiva, acredito que numa proposta educativa que se propõe a criar a autonomia intelectual do aluno necessita muito ainda a se fazer, seja este fazer pelos teóricos, pelos pesquisadores, seja o fazer pelo próprio aluno no sentido de construir a mais-valia do apresentar-se como pessoa portadora de experiências a serem qualificadas e ampliadas.

Sonhar é preciso e, quem sabe, o sonho de uma Educação autônoma e libertadora possa se concretizar e consolidar as aprendizagens realizadas pelo aluno, na qual o silêncio deste tenha o seu lugar como expressão de reflexão e desejo de ir *mais além* do o professor.

Recorte 4 – Aula 2

6. L2: ()vezes C ((letra cê))

L1: esse aqui acaba sendo A...vezes C... e esse outro B vezes C...e o de trás é o mesmo que o da frente...e o da lateral é o mesmo que da outra lateral...então as duas áreas são...AC...e BC...estão enxergando isso?

L2: sim::

5. L1: ()enXERGAR as coisas que eu estou (mostrando) para vocês...porque de resto é muito tranquilo...tá...então eu vou ter duas vezes AC...porque eu tenho a da frente e a dos fundos...e MAIS duas vezes BC [...]porque lá()não vai ter AB AC...vão ter outros valores...vocês que tem que reconhecer... “eu quero a lateral... ‘pô’ a lateral tem quatro retângulos... hum... retângulo que eu faço mesmo?... multiplica (as medidas)”...é isso... isso que vocês tem que pensar...certo pessoal?...

3. [...] se eu fosse...se eu fosse (calcular) a área total faltaria a base do()...eu pegaria a área lateral que eu já inclui aqui né se eu fosse pegar o VOLUME...aplica a regrinha nova né?...área da base vezes altura...()no volume...área da base na figura de vocês...()área da base da figura de vocês...então ficou AB né?...a gente (encomendou) do último exercício...área da base ficou AB...e a altura é o que mesmo?

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais,
conclusivas do assunto
trabalhado
Preparar o prosseguimento dos
assuntos.

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de formas
diversas (argumentar;
exemplificar)
Responder as dúvidas e
explicitar a partir dessas
dúvidas

INTENÇÃO 3

Expor; introduzir,explicar
narrar;
argumentar; exemplificar

No recorte 4 do professor Sol, identifico na criação do seu enunciado pedagógico o trabalho de três intenções de interação no processo de excursionar entre os saberes matemáticos. O fato a ser destacado em relação à intenção 1 com a qual o professor tem a intenção de consolidar um assunto trabalhado por ele, desenvolvido por ele, se pode identificar que conclui sua exposição com um questionamento: *estão enxergando isso?* E no fato enunciativo a seguir desdobra a expressão enxergar como a fim de esclarecer o raciocínio que desenvolve, e conclui dizendo: *é isso que vocês têm de pensar. Certo, pessoal?!*

A intenção 5, entendida como o desdobrar o assunto de forma argumentativa e exemplificativa, materializa o processo reflexivo por meio do qual é possível que o aluno encontre respostas às dúvidas e as explicita. Esse movimento de pensamento pode ser interpretado como um auto-movimento de excursionar entre os saberes. O saber é o meio para o desenvolvimento e alcance do objetivo que busca desenvolver as capacidades intelectuais com as quais a aprendizagem acontece. Essa afirmação faz-me lembrar o registro do que escutei de Isolda Pais há muitos anos: *é do conhecimento que emerge a forma de ensinar*. E hoje eu digo: *a forma e o sentido do enunciado pedagógico emergem dessa relação compreender-conhecer*.

Recorte 5 – Aula 2

4. [...] enxerguem...isso aqui são seis triângulos equiláteros...eu já sei a área do triângulo equilátero...eu não preciso decorar uma fórmula nova...só preciso ver que são seis que tem ali... [...]

L2: ()

L1: ((ri)) sim::...sim::seis vezes K H...são seis retângulos na lateral...cada retângulo é a base que é K vezes a altura...que é H...()seis vezes K H...área total como ficaria?...duas vezes a área da base né?...

L2: K H... seis vezes

6. L1: e o volume pessoal...como é que ficaria?...qual é o princípio básico do volume pessoal?

L1: isso vocês não podem esquecer... é o fundamental da aula de hoje...área da base vezes altura...isso e conseguir enxergar o

INTENÇÃO 4

Provocar e acompanhar a reflexão
Lidar com o texto matemático como texto interpretativo
Indagar para aferir a

INTENÇÃO 6

Consolidar
Fazer retomadas parciais, conclusivas do assunto trabalhado
Preparar o prosseguimento dos assuntos.

que eu enxergo aqui...então
 hãm::volume...()se acostumar a
 escrever...(assim)bem treinado isso...hãm

Os fatos enunciativos que compõe o recorte 5 evidenciam que o professor So reforça o provocar as reflexões sobre o texto matemático no sentido de interpretação e revela, por meio desta, o raciocínio que envolve a situação matemática em desenvolvimento. Sol diz: *este é o raciocínio que queria de vocês [...] eu já sei a área do triângulo eqüilátero... eu não preciso decorar uma nova fórmula.* Assim, ele prossegue provocando reflexão dá continuidade ao movimento de pensamento identificado como intenção 4. O professor pergunta e responde, e assim ele estabelece a interlocução do eu com o eu como recurso para provocar a reflexão do aluno.

Esse é um conversar consigo mesmo dirigido ao outro protagonista que constitui a área de jogo de Gadamer na qual o aluno acompanha o processo reflexivo do professor. Esse acompanhar do aluno necessita ser registrado por ele para que o mesmo possa ir e vir com essa compreensão no sentido não só de acomodar e assimilar, como também de incorporar esse novo pensar ao seu cotidiano, criando condutas adaptativas.

III - Professor Netuno (Ne)*

Recorte 1 – Aula 1

1. [...] agora vamos falar de confusão... confundir vem da palavra confusão... ahm:: quando a gente geralmente fala em confusão... a gente fala de- é () sinônimo de ()... bom... pra mim que sou professor eu entendo como confusão mental... o que é confusão mental?... a gente tem um monte de coisa ao mesmo tempo e a gente tem de trabalhar com tudo isso de forma com que a gente possa associar uma coisa com a outra... organizar o nosso pensamento e dar uma resposta da forma mais correta possível... por mais que se erre... mas a gente tem de sistematizar... [...] porque eu entendo que pra vocês pensarem uma coisa eu tenho que tentar... criar relações mais ao mesmo tempo... na medida em que eu vou criando essas relações eu posso desorganizar tudo na cabeça de vocês pra vocês construírem novos conceitos...

L1: [...] não... eu não vou apagar aqui... não se estressa... só vou utilizar aqui pra () ta?... isso aqui eu vou deixar porque é muito importante...

L2: o professor a última então ela vai ser decrescente... é isso?... ou não?

5. L1: ela vai ter intervalos de crescimento e decrescimento... digamos assim... aqui ela vai... oh... na medida em que eu for aumentando o meu X... eu Y vai aumentando... então aqui é decrescente... aqui ela é decrescente até certo ponto... depois crescente... e aqui oh... se a gente virar no eixo de simetria da parábola... o y ele vai... O X ele vai aumentando e logo o Y vai diminuindo... aí tem um ponto que ele vai inverter pra () oh... um ponto que eu não sei qual é... do X aí depois o X vai continuar aumentando de modo que o eixo também () aumentado... aqui eu usei o sinal negativo porque ele está abaixo do eixo X...

L2: ali no meio então... vai ser decrescente isso?

L1: digamos que seria isso... mais decrescente...

INTENÇÃO 1

Estabelecer contato pessoal; anunciar o início e o final da aula
Organizar a atividade,
Fazer e manter combinações

INTENÇÃO 5

Desdobrar o assunto de formas diversas (argumentar; exemplificar)
Responder as dúvidas e explicitar a partir dessas dúvidas

* ver anexos do vol. II.

L2: então as respostas quando tivesse várias opções seria crescente e decrescente?

L1: se eu fosse analisar só a função mas como eu estou determinando o domínio aí a coisa é bem maior... se eu estivesse estudando só essa função em particular... só essa função aqui embaixo e pedisse o valor onde ela cresce e onde ela decresce aí a gente pegaria cada (curvilínea)... aí a gente marcaria as opções e veria qual seria a mais conveniente

No recorte 1, faz-se presente, no meu entender, a intenção de enunciação 1 e 5. Os fatos enunciativos do professor materializam a expressão confusão mental, a qual se refere na sua entrevista. Em seu dizer ele busca esclarecer a atividade de ensino com os alunos, ou seja, *organizar o nosso pensamento e dar uma resposta da forma mais correta possível... por mais que se erre... mas a gente tem de sistematizar.*

As expressões sistematizar e organizar do professor expressam que ele e o aluno, nas atividades do ensinar e aprender, precisam de um certo ordenamento mental, pois, sem isso, pode ocorrer um nível de confusão mental. Diz Ne: *eu terminei uma coisa e comecei outra [...] isso que eu estou fazendo com vocês é uma confusão mental... do ponto de vista... [...].* Mais uma vez o professor Netuno ocupa-se de explicitar o seu jeito de agir e ao mesmo tempo reconhece que para provocar o pensar dos alunos é preciso tentar criar e lidar com relações de desorganização para que se possa construir novos conceitos.

Esse movimento de construção e desconstrução é um auto-movimento de pensamento, aonde o professor deve estar atento aos tempos no sentido de que se diferenciam de um aluno para o outro e, estes, precisam do seu tempo individual para se reorganizarem mentalmente. E se percebe pelo recorte que tal fato não ocorre quando o professor diz: *bom, já fizemos os cinco [...]* e a partir daí prossegue desdobrando o assunto e explicita de várias formas o raciocínio matemático que ele desenvolve. Nesse desdobrar, entendo que Ne não consegue realizar o que reconhece como primordial para o processo de

enunciação pedagógico: a organização e a sistematização do assunto argumentado e exemplificado, bem como propiciar um lugar da explicitação e resolução da dúvida por parte do aluno.

Os fatos enunciativos remetem à concepção de Chevallard sobre contrato didático. Acerca deste, Silva (2010, p. 71) escreve: *o contrato didático é o conjunto das condições que determinam quase sempre implicitamente, aquilo que cada um dos dois parceiros (professor e aluno), da relação didática é a responsabilidade de gerenciar e aquilo que tem de prestar conta ao outro.*

O professor Ne, ao entender que o processo de reflexão necessita de organização e sistematização de idéias, compreende que na relação didática há implícita a responsabilidade de gerenciar as atividades do professor e as do aluno. Silva (2010) busca em Chevallard (1988):

[...] o contrato didático reúne (criando-os como tal) três termos (três instâncias) e não duas, como se acreditam algumas vezes. *o aluno* (o sujeito a quem se ensina), *o professor* (o sujeito que ensina) e *o saber*, considerado como o “o saber ensinado”. O contrato rege, portanto, a interação didática entre professor e alunos a propósito do saber – isso é o que chamo de *relação didática* (que não é a tão famosa “relação professor-aluno”). (CHEVALLARD; p.12, 1988)

O professor, em seu desempenho, precisa ocupar-se dos lugares de participação para que possa abrir outros espaços de autonomia ao aluno no sentido de efetivar a relação didática e percebê-la como processo interativo entre os saberes, conduto para compreensão

Recorte 2 – Aula 2

1. L1 ah... bom eu nem sei assim... eu vou passar o exercício pra vocês... () vamos tentar se ater agora na aula () outra coisa gente que desde o início eu estou falando pra vocês porque a turma é um pouco agitada procurem se acalmar procurem não ficar comentando assim acho melhor levantar a mão e perguntar porque as vezes atrapalha também né... e a gente acaba se perdendo e perdendo tempo...

2. [...] bom a gente tinha visto função na aula passada aí eu disse que tinha uma

INTENÇÃO 1

Estabelecer contato pessoal; anunciar o início e o final da aula
Organizar a atividade,
Fazer e manter combinações

relação entre as variáveis certo?... aí () pra vocês o domínio... a imagem outro domínio... aí fiz uns desenhos aqui pra clarear a mente de vocês pra entender um pouco a matéria e aí hoje vai ter todo esse material que eu estou trabalhando tem lá no polígrafo () dá pra você olhar fazer exercício voltar () fazer exercício... e hoje ahm... falando em funções também o que vocês sabem de função crescente e decrescente?

L2 função crescente e decrescente?

L1 é qual é a idéia do sistema?... não precisa...

L2 crescente é maior que zero?

L1 oi?

L2 crescente é maior que zero?

L1 é não é a parte por ser maior na verdade a gente pega... eu vou dar uma função pra vocês aqui ta? ()

L2 eu conheço de primeiro e segundo grau professor...

2. L1 também mas vamos com calma... eu vou dar uma função pra vocês ta?... Y igual a X mais dois ta?... eu quero saber como é que a gente vai fazer pra desenhar aqui essa função?

L2 professor...

L1 oi...

L2 tu pode escrever daquele lado ali que fica mais fácil pra gente ver?

L1 aqui?

L2 é (bem aí no meio)...

L1 ta bom agora?

L2 agora sim...

L1 eu pedi para o pessoal fazer o deslocamento do quadro...

INTENÇÃO 2

Retomar o assunto da aula anterior, Trazer para o presente referências matemáticas que embasam o assunto em desenvolvimento; relatar; documentar

O professor interferi novamente no sentido de organizar a turma para dar prosseguimento ao seu trabalho pedagógico, destacando uma característica do grupo, de ser agitada, interpretada por Ne como um atrapalhar o jogo e uma perda de tempo. Essa dificuldade em lidar com os alunos como falantes é devido à tradição cultural de que a aula é um lugar onde o aluno somente escuta da fala do professor, além do fator tempo, que influi na causa desta interferência por parte dos alunos quanto ao dizer do professor.

É interessante perceber que essa dificuldade do professor também é identificada no aluno que, por suas experiências e sua trajetória escolar, não

aprendeu a lidar com a condição de ser falante, ocupar o lugar de quem tem algo ou precisa dizer.

Ne retoma o assunto trazendo referências matemáticas anteriores, e estabelece uma interlocução lacônica entre o *eu* e *tu*. Todavia, o fato enunciativo acima não se constitui como um diálogo, seu efeito surte como a comunhão fática de Malinovski, trabalhada por Benveniste (2006):

[...] as perguntas sobre a saúde, os comentários sobre o tempo, as afirmações de algum estado de coisas absolutamente óbvio – tudo são frases trocadas não coma finalidade de informar, nem para coordenar as pessoas em ação e certamente que não para expressar qualquer pensamento.

A comunhão fática é o limite do “diálogo”. Uma relação pessoal criada, mantida, por uma forma convencional de enunciação que se volta sobre si mesma, que se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas por cada um dos enunciadores. A análise formal desta forma de troca lingüística está por fazer. (BENVENISTE; PLG I, p. 2006)

Recorte 3 – Aula 3

4. L2: () exercício dele aí professor?

L1: não esse aqui é um outro exercício de compreensão...

L2: só deixa eu terminar rapidinho...

L1: o de cima dá pra apagar agora né...

L2: pode... só embaixo que preciso copiar...

L1: esse outro vai mexer com algumas coisas que a gente não trabalhou mas é importante vocês pensarem... qual é a questão aí Ismael?

L2: se F X...

((conversas paralelas))

L1: se a função F de X é igual a que?

L2: é raiz quadrada de seis mais dois X

L1: seis...

L2: mais dois X...

L1: é mais dois X né?

L2: isso...

L1: ta...

4. L2: () então... F () cinco... acho que ali é () cinco...

L1: vezes F...?

L2: menos raiz de cinco...

L1: assim?

L2: isso...é igual a...

L1: isso aqui é o que eu quero descobrir então né?... eu continuo na função do F e estou te

FINALIDADE 4

Provocar e acompanhar a
reflexão

Lidar com o texto matemático
como texto interpretativo

Indagar para aferir a
aprendizagem

FINALIDADE 4

Provocar e acompanhar a
reflexão

Lidar com o texto matemático
como texto interpretativo

Indagar para aferir a
aprendizagem

pedindo o valor dela nesses pontos e agora ela é bem mais chata por quê? porque eu to fazendo primeiro a multiplicação só que antes eu tenho que achar o valor da função nesses dois valores de X... [...]

O professor Ne interpreta o exercício matemático dizendo que este é um exercício de compreensão, que se deve saber interpretá-lo para desenvolvê-lo, pois se trata de uma compreensão de texto, do texto matemático, e estabelece uma interlocução de pergunta e resposta. Num determinado momento, ele chama a atenção dos alunos: *isso aqui é o que eu quero descobrir, né?! Esta é uma forma de provocar e acompanhar a reflexão dos alunos e a sua, no sentido de que, na construção da linguagem, é necessário um tempo de reflexão para trabalhar e assimilar o assunto matemático e também para expressá-lo. Cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, e muitas vezes não há coincidência entre o tempo previsto no planejamento da aula organizada pelo professor e o tempo do qual o aluno necessita. Para Pais (2010), a dimensão da temporalidade subjetiva não pode ser igualada ou confundida com o tempo estabelecido pelos homens:*

[...] a superação da distância entre o tempo da aprendizagem e o didático passa por uma retomada constante das noções já estudadas, nas mais variadas situações, sempre buscando novos níveis de formalização das atividades já realizadas [...] em suma devemos estabelecer um constante movimento de realização do saber. (PAIS; p. 34; p. 35, 2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar é pensar, é excursionar com o vivido como um calidoscópio no qual o mínimo movimento altera a configuração do que se busca entender. Por meio destes, sutis movimentos, muitas vezes me assustei pelas formações que surgiram. Os anos do Curso de Doutorado foram criadores de recursos, necessários, para assimilar e acomodar dentro de mim as múltiplas visões do que compreendo e sempre digo a mim e aos alunos: a aula é festa; a aula é magia, ou seja, é como expressa o título deste trabalho: a magia do professorar: a aula como um excursionar entre os saberes. E a busca do desvendar um ponto dessa magia é o compreender e o conhecer, e com esse conhecimento poder afirmar o que hoje eu entendo como preciosa magia do professorar.

E para compreender e conhecer foi necessário:

- tornar um espaço num lugar de formação;
- pensar sobre o processo do aprender a criar possíveis respostas;
- ter a conduta de respeito ao outro, quer seja nas pessoas, quer seja no lugar aonde encontro esse outro,
- viver os próprios limites e possibilidades, quer como pessoa, quer como profissional.

No cruzar a rua da formação, o CPVP se instituiu como lugar da professora-pesquisadora, assim como um lugar de professorar para o aluno do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. Aprendi como um projeto de curso, movido pela sensibilidade social e pelo desejo de acontecer na vida das pessoas por meio do ensinar e do aprender, pode ser mobilizador da vontade do acontecer do homem. Esse sentimento auxilia aqueles que se pretendem educadores a vencer as dificuldades e a se instituírem numa educação para um segmento social que aspira entrar numa universidade pública e gratuita. Nesse cruzar a rua da formação a práxis acontece, na qual o professor-

pesquisador cria com o aluno-professor a realidade que o faz cruzar essa rua para ser professor.

O pensar sobre o processo do aprender a criar possíveis respostas. No decorrer das atividades de professora-pesquisadora, eu tive a possibilidade de reafirmar aprendizagens de professora e a de agregar a estas aprendizagens as de pesquisadora. O saber que sustenta a professora-pesquisadora, que é o de sua trajetória de professora acoplado aos novos saberes, o conhecimento no entendido como novo o conhecimento revisitado e o conhecimento até então não conhecido.

Ter e desenvolver a conduta de respeito ao outro, quer seja nas pessoas, quer seja no lugar aonde encontro esse outro. Respeito o que diz e o que expressa o seu dizer, quer numa tarefa de interpretação ou de pesquisa. Como professora-pesquisadora, busquei pautar meu trabalho de pesquisa com rigor, ou seja, consciente de que eu e tu somos profundamente diferentes, como também profundamente possíveis. Essa pesquisa reafirmou o meu princípio de professora: rigor na pesquisa é respeito ao dizer do outro. É encontrar no dizível do professor o até então indizível pelo pesquisador. E, nessa perspectiva, a pesquisa é participativa como expressão da parceria de Barthes (1992): a mãe atenta a observar e registrar os movimentos da criança em seu ir e vir, e como espectadora acompanha e realiza com a criança seus movimentos de excursionista.

Viver os próprios limites e possibilidades, quer como pessoa, quer como profissional. Muitas foram às situações com as quais eu me atrapalhei. Atrapalhei-me com o chegar aos lugares de pesquisa, atrapalhei-me com datas e horários, atrapalhei-me com as gravações das aulas e suas transcrições, atrapalhei-me com as escolhas dos registros escritos para interpretação.

No decorrer da pesquisa, não atrapalhei-me com a intenção da tese, mas aprimorá-la, qualificá-la à expressão escrita da intenção maior foi necessária. Na seção 1, explico a intenção maior de pesquisa – compreender a ação pedagógica do professor em sua excursão entre os saberes criadores de um ensinar cooperativo, que é formador e educativo. Com essa intenção, desenvolvi o trabalho, e na coleta e registros dos dados e interpretações

destes, alcancei outro patamar: o excursionar entre os saberes uma forma de ensinar e aprender na qual o professor pode alcançar o aluno por meio do desdobrar o assunto no decorrer de um encontro que é denominado de aula?

Com expressão *enunciado pedagógico*, realizei o *ir mais além* do até então por mim compreendido como ensinar e aprender. A fala do professor, o seu dizer em sala de aula, é pedagógico porque é intencional. Os fatos enunciativos dos professores (Saturno, Sol e Netuno), escolhidos e interpretados, esclarecem esse agir intencional, na medida em que esses, quanto à forma e ao sentido das intenções, decorrem da natureza da enunciação entendida como processo no qual o professor coloca em funcionamento a língua. Assim, ele se apresenta ao aluno como alguém que tem o que dizer.

Considerar é compreender as intenções de enunciação como estratégias de interação para o ensinar e aprender, e que, por meio destas, o aluno cria um lugar na sala de aula, lugar este que, nos episódios pedagógicos dos professores Saturno, Sol e Netuno, este aluno concorda, indaga e questiona. Nesses movimentos a magia se faz – *a aula é um lugar de todos e do saber de cada um*. E nesta perspectiva o episódio pedagógico é uma soma de fatos enunciativos provocada pelo ir e vir no qual os protagonistas participam como falantes e ouvintes, assistem e jogam com o saber, como a menina do excursionar, onde o que mais vale é o automovimento do ir e vir.

Cruzar a rua da formação, tanto à professora pesquisadora-formadora, quanto ao aluno em formação inicial, é dobrar o joelho e aproximar-se ao que ensina em Barthes (1992): há uma idade que se ensina o que se sabe; vem a idade de experienciar o desaprender os saberes, as culturas e as crenças. Essa experiência é a expressão de nenhum poder, de um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível – *sapientia*.

REFERÊNCIAS

DE CITAÇÕES

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: MUSA, 2004

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

ASSOULINE, Pierre. **O olhar do século.** Porto Alegre: LPM, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética.** São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTHES, Roland. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1992.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I.** Campinas: Pontes, 2005.

_____. **A natureza dos pronomes.** Problemas de Lingüística Geral I. Campinas: Pontes, 2005, p. 277-293.

_____. **A subjetividade da linguagem.** Problemas de Lingüística Geral I. Campinas: Pontes, 2005, p. 284-293.

_____. **Problemas de Lingüística Geral II.** Campinas: Pontes, 2005.

_____. **A forma e o sentido na linguagem.** Problemas de Lingüística Geral II. Campinas: Pontes, 2005, 220-242.

_____. **A linguagem e a experiência humana**. Problemas de Lingüística Geral II. Campinas: Pontes, 2005, p. 68-80.

BERGSON, Henri. **A Intuição Filosófica**. Lisboa: Colibri, 1994.

BORDAS, Merion C. Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. P. 131-136.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

BROSSEAU, Guy. Fundamentos e Métodos da Didáctica Matemática: situação didáctica, situação A-Didáctica. In: BRUN, Jean. **Didáticas das matemáticas**. Instituto Piaget - Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

BRUN, Jean. **Didáticas das matemáticas**. Instituto Piaget - Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. [S.l.: s.n., 2003] Trabalho apresentado na Conferência de abertura da ANPEd, Poços de Caldas, 05 de outubro de 2003. Texto digitado.

CHEVALLAR, Y. Conceitos Fundamentais da Didáctica: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica: regresso à transposição didáctica. In: BRUN, Jean. **Didáticas das matemáticas**. Instituto Piaget - Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LAROSSA, Jorge et al. (Org). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. O Lugar da Formação do Professor Universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (Org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. P. 11-26.

_____. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 465-476.

_____. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

_____. **A Didática como Construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber**. XIII ENDIP, Recife: 2006.

_____. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. **Cadernos de Educação I**. Pelotas: FAE/UFPEl, 2006.

_____. (Org). A docência como Ação Complexa. In: **Trajetórias de Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, p. 19-57; 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas de Educação Superior e a Prática Pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006, Recife. **Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**: anais/resumos. Recife: UFPE, 2006. P. 175-195.

DESLAURIERES, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O Delineamento da Pesquisa Qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 127-153.

ENRICONE, Délcia (Org). A docência na educação superior: sete olhares. In: Enricone: **A dimensão pedagógica da prática docente futura**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Alertes, 1995. P. 11-51.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org). Dicionário de Lingüística da Enunciação. In: di FANTI, Maria da Glória Corrêa, **Plurilinguismo Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 187.

_____. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **ORGANON**, Porto Alegre, n. 40/41, Jan/Dez, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Teresinha Marlene Lopes. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, p. 35, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Educar é educar-se**. Educação UNISINOS, São Leopoldo, v. 5, n. 8, p.13-28, 2001.

_____. **Verdade e Método I: a linguagem como meio de experiência**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.

_____. **Mis años de aprendizaje**. Barcelona: LiberDúplex, 1996.

_____. **A atualidade do belo:** a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 38-39; p. 40 1985.

GADAMER, Hans-Georg. Da Palavra ao Conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 13-27.

_____. Homem e Linguagem. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. P. 117-118.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **La bendita manía de contar.** Madrid: Ollero & Ramos, 1998.

GRONDIN, Jean. Retrospectiva Dialógica à Obra Reunida e sua História de Efetuação – Entrevista de Jean Grondin a H. G Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 203-222.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre a Questão do Pensamento.** Petrópolis: Vozes, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua portuguesa.** 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Licenciaturas e suas Modificações Curriculares:** as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 147-158, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2010.

MANN, Thomas. **A Montanha Mágica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MERLINO, Tatiana. Cursinhos Populares. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 160, Jun. 2010.

MORCHE, Bruno. **A Escola Como uma Festa**. [manuscrito] 5. f. Trabalho apresentado na disciplina Organização da Escola Básica, Turma B, Prof. Ilza Jardim, 1. sem. 2005.

NETTO, Delfim. Nem com o vento contra. **Carta Capital**, entrevista. São Paulo: Editora Confiança Ltda. 2011.

PAIS, Luiz Carlos. A transposição didática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2010.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. O Ensino Como “Acontecimento”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.

_____. **Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico**: *a aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor, Formação, Identidade e Trabalho Docente. In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. P.15-34.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Maricélia. ADUFRGS 30 Anos: da luta contra a ditadura à defesa dos interesses docentes. **Adverso**, Porto Alegre, n. 157, p. 13-18, maio/jun. 2008.

ROHDEN, Luis. Hermenêutica e Linguagem. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, *Luiz* (Org.). **Hermenêutica Filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. P. 117-118

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

ROSENFELD, Kathrin H. **Antígona – de Sófocles a Hölderlin**: por uma filosofia trágica da literatura. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para um Novo Senso Comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: Bicudo, M., Silva Jr, Celestino. **A formação do educador**: dever de Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

STEIN, Ernildo. **Aproximações Sobre Hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). Dicionário Paulo Freire. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Círculo de Cultura**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.69-70.

ZIMMERMANN, David. A Responsabilidade na Relação Aluno-Professor no Ensino- Aprendizagem de Psiquiatria Dinâmica. **Revista AMRIGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 3/4, p. 25-28, jul./dez. 1978.

DE CONSULTAS

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: MUSA, 2004

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ASSOULINE, Pierre. **O olhar do século**. Porto Alegre: LPM, 2008.

BAKHTIN, Mikail. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1992.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto**: imagem e som: um manual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUSCH, Pina. Dance Senão Estamos Perdidos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 ago. 2000. Caderno Mais, p. 13.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Orient: Bordas, Merion Campos. Coorient: Scheibe, Leda. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **A natureza dos pronomes**. Problemas de Lingüística Geral I. Campinas: Pontes, 2005, p. 277-293.

_____. **A subjetividade da linguagem**. Problemas de Lingüística Geral I. Campinas: Pontes, 2005, p. 284-293.

_____. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **A forma e o sentido na linguagem**. Problemas de Lingüística Geral II. Campinas: Pontes, 2005, 220-242.

_____. **A linguagem e a experiência humana**. Problemas de Lingüística Geral II. Campinas: Pontes, 2005, p. 68-80.

BERGSON, Henri. **A Intuição Filosófica**. Lisboa: Colibri, 1994.

BORDAS, Merion C. Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. P. 131-136.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

BRAUNER, Maira Fabiana. **Escolas: espaço de fabricação de imagens: pátho(s) logias do olhar na relação professor-aluno**. Orient: Schäffer, Margareth. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

BROSSEAU, Guy. Fundamentos e Métodos da Didáctica Matemática: situação didáctica, situação A-Didáctica. In: BRUN, Jean. **Didáticas das matemáticas**. Instituto Piaget - Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

BRUN, Jean. **Didáticas das matemáticas**. Instituto Piaget - Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

CALLONI, Humberto. **O silêncio do aluno em sala de aula**. Orient.: Andreola, Balduino Antônio. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. [S.l.: s.n., 2003] Trabalho apresentado na Conferência de abertura da ANPEd, Poços de Caldas, 05 de outubro de 2003. Texto digitado.

CHEVALLAR, Y. Conceitos Fundamentais da Didáctica: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica: regresso à transposição didáctica. In: BRUN, Jean. **Didáticas das matemáticas**. Instituto Piaget - Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LAROSSA, Jorge et al. (Org). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. CORTEZ, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **O Lugar da Formação do Professor Universitário**: a condição profissional em questão. Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas: Papirus, 2007. P. 11-26.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas; Papirus, 1989.

_____. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 465-476.

_____. (Org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

_____. **A Didática como Construção**: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. XIII ENDIP, Recife: 2006.

_____. **A formação de professores como problema**: natureza, temporalidade e cultura. Cadernos de Educação I. Pelotas: FAE/UFPeI, 2006.

_____. (Org.). A docência como Ação Complexa. In: **Trajetórias de Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, p. 19-57; 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas de Educação Superior e a Prática Pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006, Recife. **Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**: anais/resumos. Recife: UFPE, 2006. P. 175-195.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

DESLAURIERES, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O Delineamento da Pesquisa Qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 127-153.

ENRICONE, Délcia. A docência na educação superior: sete olhares. In _____. (Org.). **A dimensão pedagógica da prática docente futura**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

ESTEVIÃO, Carlos V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, agosto/2001.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – O desafio da construção pedagógica**. Orient.: Leite, Denise Balarine Cavalheiro. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 1999.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995. P. 11-51.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org). Dicionário de Lingüística da Enunciação. In: di FANTI, Maria da Glória Corrêa, **Plurilinguismo Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 187.

_____. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **ORGANON**, Porto Alegre, n. 40/41, Jan/Dez, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Teresinha Marlene Lopes. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, p. 35, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Educar é educar-se**. Educação UNISINOS, São Leopoldo, v. 5, n. 8, p.13-28, 2001.

_____. **Verdade e Método I**: a linguagem como meio de experiência. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.

_____. **Mis años de aprendizaje**. Barcelona: LiberDúplex, 1996.

_____. **A atualidade do belo:** a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 38-39; p. 40 1985.

GADAMER, Hans-Georg. Da Palavra ao Conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 13-27.

_____. **Homem e Linguagem.** In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). *Hermenêutica Filosófica:* nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. P. 117-118.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **La bendita manía de contar.** Madrid: Ollero & Ramos, 1998.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GENRO, Tarso; SOUZA, Ubiratan. **Orçamento Participativo:** a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

GRONDIN, Jean. Retrospectiva Dialógica à Obra Reunida e sua História de Efetuação – Entrevista de Jean Grondin a H. G Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 203-222.

GROULZ, Lionel-Henri. Contribuição da Pesquisa Qualitativa à Pesquisa Social. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARMANN, Fernando. **A voz na escrita**. Orient.: Mutti, Regina Maria Varini. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre a Questão do Pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HOUSSAYE, Jean. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Licenciaturas e suas Modificações Curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS**. Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 147-158, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. Lenguage y Educación. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, Jan./abr. 2001

_____. **Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica em la universidad**: la innovación em lãs aulas. Buenos Aires: Miño y Dávilla, 2009.

McCOURT, Frank. **Ei, professor**. Rio de janeiro: /editora Intrínseca Ltda, 2006.

MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2010.

MANN, Thomas. **A Montanha Mágica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.

MERLINO, Tatiana. Cursinhos Populares. **Rev. Caros Amigos**, São Paulo, n. 160, Jun. 2010.

MORCHE, Bruno. **A Escola Como uma Festa**. [manuscrito] 5. F. Trabalho apresentado na disciplina Organização da Escola Básica, Turma B, Prof. Ilza Jardim, 1. sem. 2005.

NETTO, Delfim. Nem com o vento contra. **Rev. Carta Capital**, entrevista. São Paulo: Editora Confiança Ltda. 2011.

NOT, Louis. **Ensinando a aprender**: elementos de psicodidática geral. São Paulo: SUMMUS EDITORIAL LTDA, 1987.

_____. **O ensino interlocucional**. Lisboa: instituto Piaget e horizontes Pedagógicos, 1989.

PAIS, Luiz Carlos. A transposição didática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2010.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. O Ensino Como “Acontecimento”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.

_____. **Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico: a aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre**: na fronteira entre o público e o privado. Orient.: Carvalho, Marie Jane Soares. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor, Formação, Identidade e Trabalho Docente. In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. P.15-34.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Maricélia. ADUFRGS 30 Anos: da luta contra a ditadura à defesa dos interesses docentes. **Adverso**, Porto Alegre, n. 157, p. 13-18, maio/jun. 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Insaíes Insólitos**. Porto Alegre: L&PM, 1979.

ROHDEN, Luis. Hermenêutica e Linguagem. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica Filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. P. 117-118

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.) **conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

ROSENFELD, Kathrin H. **Antígona – de Sófocles a Hölderlin**: por uma filosofia trágica da literatura. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Para além do ingresso na universidade – radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre**. Orient: MACHADO, Carmen Lúcia Bezzerra. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: Bicudo, M., Silva Jr, Celestino. **A formação do educador**: dever de Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, Benedito Antonio. Contrato didático. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A polifonia na sala de aula**: um estudo do discurso pedagógico. Orient.: Bordas, Merion Campos. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para um Novo Senso Comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitadas. São Paulo: Cortês, 2004.

SOUZA, J. Cavalcante. Introdução. In: PLATÃO. **O Banquete**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. P. 11-76.

STEIN, Ernildo. Aproximações Sobre Hermenêutica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). Dicionário Paulo Freire. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Círculo de Cultura**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.69-70.

TARDIF, Maurice. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria da Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Terezinha Marlene Lopes. Discurso e Trabalho: uma proposta de intervenção. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p.183-202, 2001.

_____. **Perspectivas Analíticas Enunciativo-Discursivas**. [São Leopoldo: s.n., 2007]. Anotações de aula da disciplina cursada.

ZIMMERMANN, David. A Responsabilidade na Relação Aluno-Professor no Ensino- Aprendizagem de Psiquiatria Dinâmica. **Revista AMRIGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 3/4, p. 25-28, jul./dez. 1978.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: Régis de Moraes (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse. Campinas: Papirus, 1986.