

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

NALI ROSA SILVA FERREIRA

**ATITUDE INTERDISCIPLINAR, FORMADOR DO PROFESSOR E
AUTONOMIA PROFISSIONAL**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

NALI ROSA SILVA FERREIRA

**ATITUDE INTERDISCIPLINAR, FORMADOR DO PROFESSOR E
AUTONOMIA PROFISSIONAL**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ivani Catarina Arantes Fazenda.

SÃO PAULO
2011

BANCA EXAMINADORA

Aos meus filhos e netos, fonte de alegria e força na
nossa trajetória neste mundo.

Ao meu pai, José Alves da Silva (*in memoriam*),
admirador e estimulador do meu interesse pelas
leituras e à minha mãe, Dagmar Rosa da Silva, pelo
apoio, confiança, energia e serenidade, decisivos
nos passos pela autonomia.

O tempo de agradecer não se marca no tempo.
Sempre será tempo para manifestar gratidão a todos que
se tornaram parceiros na construção deste trabalho,
citados ou não nesta página.
Aqui é momento de registrar alguns agradecimentos.
(Nali Ferreira)

À Profa. Ivani Fazenda que, com sabedoria, deu-me “toques interdisciplinares” que me desafiaram nos estudos e me possibilitaram perceber, na metáfora da mediação, uma possibilidade de encontro existencial.

Aos professores Ana Maria Ramos S. Varela, Fernando César de Souza, Marisa Del Cioppo Elias, Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, Geralda Terezinha Ramos e Cláudio Picollo, por aceitarem compor a banca examinadora, partilharem comigo seus saberes e fornecerem observações valiosas para este trabalho.

Ao Coordenador e demais colegas professores do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), por serem parte significativa da minha trajetória profissional, partilhando expectativas, desejos e comprometimento nas práticas pela qualidade na formação de nossos alunos.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI-PUC/SP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Formação Docente e Práticas em Educação (GEIFoPE-UniBH), por serem porto seguro para expressar a minha convicção na pesquisa como forma de esclarecer e transformar a prática pedagógica.

Um agradecimento especial à Solange Maria Moreira Campos (Dona Sô) que, com sua serenidade e disponibilidade, auxiliou-me a dar mais clareza a este texto.

À Juscirlane Santos (Ju), pela valiosa colaboração na digitação dos dados empíricos deste trabalho.

A todos os meus alunos, pela aprendizagem da mediação com os desafios, encontros e desencontros na prática cotidiana. Por serem fonte e ponte para concretizar as minhas utopias na ação pedagógica pela autonomia profissional.

A todos os meus familiares, que durante a construção desse trabalho, respeitaram minha ausência em momentos importantes da nossa convivência.

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa-formação que observa os princípios teórico-metodológicos da interdisciplinaridade e propõe reflexões sobre a atitude interdisciplinar do formador do professor pela autonomia profissional. Objetiva-se compreender a direção na qual deve caminhar a prática do docente formador para mediar a construção da autonomia profissional de tipo novo do futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Na procura de um novo sentido na ação didático-pedagógica, observou-se a trajetória de seus movimentos articulando-os à história de vida, aos significados dos círculos do sentido de Pineau e às categorias da interdisciplinaridade de Fazenda. O caminho da investigação observa os sinais da autogestão e autoconstrução da autonomia nos parâmetros existenciais da atualidade, emoldurados por um ambiente de conhecimento com incorporação constante de dados novos nas diversas situações que requisitam a aprendizagem autônoma. Busca, ainda, explorar, validar e explicitar a natureza e a direção da ação didática nos princípios de uma prática docente interdisciplinar. Utiliza-se de registros da memória da prática na docência no ensino superior, análise documental, grupo focal e questionário com abertura para uma análise qualitativa dos relatos de alunos do curso de Pedagogia (UniBH). A vivência da atitude interdisciplinar, com os toques metodológicos interdisciplinares, possibilita compreender limites, dificuldades e possibilidades na ação mediadora do docente formador do professor pela aprendizagem da autonomia de tipo novo, no contexto da formação de professores para a escola básica.

Palavras-chave: atitude interdisciplinar, mediação pedagógica, formação de professores e autonomia profissional.

ABSTRACT

The present work is about a formation-research which is carried out under the theoretical-methodological principles of interdisciplinary thought. It also proposes reflections over the interdisciplinary stance of the teacher of the future elementary school teacher through professional autonomy. The aim is to understand which direction must be taken by the practice of the teacher's teacher in order to mediate the construction of the professional autonomy (specifically the 'new kind' of autonomy) of the future teacher of the early years of elementary school. In the search for a new meaning in the didactical-pedagogical action, we have observed the trajectory of its movements, connecting them with a given life story as well as with the meanings of the meaning circle of Pineau and the interdisciplinary categories of Fazenda. The path of the investigation takes into account the signals stemming from the self-governance and the self-construction of autonomy under the existential parameters of these days, shaped by an environment of knowledge with frequent assimilation of new data in the various situations which demand autonomous learning. We seek, furthermore, to explore, validate and make explicit the nature and the direction of the didactical action under the principles of an interdisciplinary educational practice. We use memory records of the practice of teaching in the universities, documental analysis, focal groups as well as the answers from a survey which has an opening for a qualitative analysis of the accounts produced by students of the Pedagogy course (UniBH). The experience of an interdisciplinary stance, with the interdisciplinary methodological backings, allows for the comprehension of limits, difficulties and possibilities in the mediating action of the teacher of the future teacher by learning the 'new kind' of autonomy.

Key-words: interdisciplinary stance, pedagogical mediation, formation of teachers, professional autonomy.

SUMÁRIO

1	PERGUNTAS: trechos do caminho no círculo do sentido da prática pela autonomia profissional.....	11
1.1	Sementes de uma atitude interdisciplinar.....	18
1.2	Desafio de perguntar-me pela ação didática: caminho do problema e dos objetivos da pesquisa.....	21
1.3	História de vida: elo metodológico nos círculos do sentido em uma pesquisa-formação.....	32
2	SIGNIFICAÇÃO DE UM TEMA RECORRENTE NA VIDA HUMANA: marcos no círculo do saber sobre a autonomia..	43
2.1	Trechos do caminho para significar a própria autonomia.....	44
2.1.1	Família e escola: aprendizado sobre <i>ter</i> autonomia.....	46
2.2	Conquista da autonomia: uma trajetória histórica de significados.....	48
2.3	Ruptura epistemológica significando o projeto moderno de autonomia.....	51
2.4	Sinais da autonomia de tipo novo para a formação do professor.....	53
2.5	Passagem à pergunta do sentido da prática pela autonomia profissional.....	64
3	PESQUISADORA-ATORA: círculo do aprendizado e da validação do modo de ser pela autonomia profissional.....	67
3.1	Busca da objetividade <i>no olhar</i> para a <i>práxis</i>	73
3.2	Propostas de educadores: explicações <i>no olhar para o outro</i>	89
3.2.1	Modelos de autonomia na atuação do professor.....	93
3.3	Validação da prática: olhar de quem recebe orientações para ser autônomo.....	94
3.4	Ação didática: validando o seu sentido pela autonomia profissional.....	105
4	ATITUDE INTERDISCIPLINAR: direção dos movimentos pelo saber fazer na autonomia profissional.....	110
4.1	Ação curricular na pane de sentido das IES de formação do professor.....	112
4.2	Projeto Pedagógico: orientando a direção da ação.....	117
4.2.1	A simetria poderia ser questionada?.....	118
4.2.2	Relatos dos alunos: no lugar do outro para questionar a simetria.....	127
4.3	Atitude interdisciplinar e a autonomia profissional de um tipo novo.....	129
5	O PERCURSO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO: a mediação na conquista da autonomia.....	149
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXOS.....	171

LISTA DE FIGURAS

Fig 1	Círculos do sentido na pesquisa-formação.....	32
Fig 2	Percurso no autoconhecimento.....	149

1 AS PERGUNTAS: trechos do caminho no círculo do sentido da prática pela autonomia profissional

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?
(FREIRE, 1996)

Aprender a perguntar, sob a ótica interdisciplinar, leva-nos a reaprender a ouvir a própria pergunta para encontrar trechos do caminho de respostas que nos conectam a outras questões que induzem ao conhecimento de nós mesmos na relação que estabelecemos com o outro e com o mundo que nos cerca. Esse perguntar não é descomprometido, não é distante e tem um porquê e uma finalidade em favor de quem estudo.

Desse modo, para aprender a perguntar a mim mesma sobre *o sentido da tese na vida de quem a propõe e em que uma tese pode contribuir para a vida das pessoas* foi necessário iniciar um processo de escuta de mim mesma, a partir do momento que a professora Fazenda¹ fez estas perguntas, em 2008, em um dos primeiros encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Naquele momento, embora as ideias-chave das questões que escolherei para desenvolver no doutorado - *interdisciplinaridade e autonomia profissional* - tivessem significado para mim, eu ainda não havia me perguntado pelo sentido de uma tese na minha vida.

Muitas vezes, na organização de um trabalho de tese, ao passarmos do reino das indagações para o das ações, organizamos nosso universo intelectual e nos deixamos seduzir pelas respostas da consagração epistemológica dos conceitos de uma ou outra disciplina. Em vista dessa consideração, em

¹ Professora coordenadora do GEPI – PUC/SP

determinados momentos deste texto, fundamento minhas reflexões em autores de orientações filosóficas diferentes, com o propósito de dar a determinados conceitos relativa autonomia para que eu possa imprimir-lhes mais significados no contexto em que os utilizo. Assim, considerei importante aprender a perguntar e a ouvir em/de diferentes fontes, para um pensar mais integrativo às conexões que precisamos tecer em um campo mais amplo de investigação. E, ainda, aprender a perguntar para fazer a travessia na produção de sentidos de um projeto de tese, de um projeto de vida.

Algum tempo depois, no decorrer daquele semestre letivo, me dei conta da profundidade das perguntas da professora Fazenda sobre o sentido e a validade de uma tese ao me lembrar das reflexões que havia feito quando li a história do encontro de Mika² - uma espécie de Pequeno Príncipe - com Joakin, um menino de oito anos. Mika explicou que do lugar de onde viera sempre fazem uma reverência quando alguém propõe uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente eles se inclinam. E, ainda, que “uma resposta nunca merece uma reverência, mesmo que inteligente e correta, nem assim se deve curvar para ela”, pois, quando se inclina, dá-se a “passagem”. E nunca se “deve dar passagem para uma resposta” que “é sempre um trecho do caminho” que está atrás de nós. “Só uma pergunta pode apontar um caminho para frente”. (GAARDER, 1997, p. 29).

Eu me propunha a discutir uma questão que, de certo modo, embora considerada no meio educacional um *slogan* pedagógico³, poderia ser vista por outro prisma quando entendida, no contexto atual, como uma das lacunas na formação docente e como necessidade de encontrar brechas para melhor qualificar a prática nas escolas.

No cenário educacional contemporâneo, a posição que marca a velocidade nas respostas às dificuldades para melhorar a prática pedagógica nem sempre

² Mika é personagem do livro *Ei! Tem alguém aí?* do autor Gaardner (1997).

³ Contreras (2002) refere-se ao desgaste no uso da palavra autonomia no meio educacional atribuindo-lhe um sentido de *slogan* (propaganda) pedagógico.

inclui a discussão do sentido das ações que realizamos. Do lugar de onde eu venho - professora de cursos de formação do professor dos anos iniciais da escola básica -, de modo geral, tenho vivenciado a cultura das respostas na prática dos formadores dos professores. Essa cultura decorre, em parte, da própria matriz de formação do docente formador que ensina como aprendeu: recebendo respostas. No entanto, outros aspectos são relevantes na composição dessa cultura. Decorrem também como alternativa da prática do formador que apresenta mais respostas que perguntas, tendo em vista minimizar problemas originados na formação de educação básica dos graduandos, relacionados aos conhecimentos prévios, bagagem cultural, entre outros.

Considero que essa prática pode levar a um proceder didático-pedagógico-dependente⁴. Pode ser destacado também que na formação de nível superior, quase sempre o curso é compacto em carga horária, o que solicita do formador alternativas pedagógicas de respostas mais rápidas para trabalhar o conteúdo proposto nas ementas de ensino. E ainda, geralmente, os alunos dos cursos de licenciatura vivem o embate nas fronteiras entre o tempo cronológico e o tempo kairológico⁵ para estudo. Em sua maioria, ingressam nas faculdades solicitando respostas que caibam numa formação em tempo cronológico restrito e se acomodem a um proceder didático-pedagógico-dependente. Essas questões podem apresentar implicações tanto na qualidade da formação dos

⁴ Utilizo a expressão didático-pedagógico-dependente para emprestar sentido ao agir pedagógico que privilegia o emprego de respostas prontas que não estimulam a dúvida e o questionamento na construção do conhecimento do aluno. Contudo, não desconsidero que a autonomia, embora, vista como um ideal pedagógico de ensino tenha, por objetivo que o aluno “seja capaz de criar soluções próprias para novos problemas”, a ação do professor, ao “fornecer certas regras ou procedimentos ao aluno”, não o impede de desenvolver sua autonomia, mas o auxilia nesse sentido (CARVALHO, 1999, p. 67-68).

⁵ Pineau (2004) discute o tema polêmico da relação do sujeito com o tempo em suas diversas modalidades: tempo cronológico e kairológico, tempo educativo e da formação permanente, tempos sociais (macrossocial e microsocial), entre outros. Faz também considerações às experiências temporais como: histórias de vida, autoformação, heteroformação e ecoformação. Para o autor, o fato de vivermos no tempo em que há impossibilidade de determinar fronteiras temporais absolutamente objetivas entre as diversas modalidades de temporalidade, justifica a possibilidade subjetiva de fazê-lo. Conforme Pineau (2004), estamos no tempo autoorganizador da vida, o da articulação entre o do cronos sociais (“tempo externo objetivado pelo relógio”) e o do Kronos associal (vivenciado na “escolha do momento oportuno”, como outra fonte de sincronizar o tempo com a “abertura para outras temporalidades”); o controle do tempo objetivo com o tempo subjetivo. (PINEAU, 2004, p. 129-131).

licenciandos, como na qualidade do ensino que irão ofertar na atuação profissional nas escolas.

As críticas à qualidade dos cursos de licenciatura têm sido reforçadas pelos resultados de pesquisas⁶ quando apontam, para alguns contextos, a má qualidade dos cursos de formação de professores, os dilemas do professor que se colocam na articulação teoria prática, a desvalorização da profissão professor, o perfil do aluno-professor desses cursos que, de modo geral, não é capaz de autonomia profissional para articular, no cotidiano da prática, os conteúdos adquiridos no curso de graduação para a sua formação acadêmico-profissional. A autonomia profissional, no contexto da formação de professores, é percebida como um valor que deve sustentar o pensamento e a ação do professor para buscar um domínio da prática e um maior controle do trabalho pedagógico. (VEIGA *apud* AMARAL, 2002).

Minimizar ou solucionar os problemas da formação inicial de professores para incidir na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro de educação básica, de modo geral, têm sido um desafio das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras do professor enquanto um profissional competente, crítico, reflexivo e autônomo. As recomendações legais (Resolução CNE/CP N° 1/2002; Parecer CNE/CP 009/2001) para esse perfil de professor e as metas definidas pelas IES nos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores definem princípios e diretrizes para uma formação fundamentada

⁶ O estudo coordenado por Bernadete Gatti e Barreto (2009) “Professores do Brasil: impasses e desafios” apresenta indicadores importantes como condições socioeconômicas, a bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes do Curso de Pedagogia e ainda as condições educativas oferecidas pelas instituições formadoras, entre outras questões. Teixeira (2002), em estudo sobre “Prática docente e autonomia do aluno na graduação”, apresenta, entre outros elementos, a falta de domínio de conceitos básicos. O estudo realizado pelo GEIFoPE – UniBH/2008-2009 (XV ENDIPE, 2010) - *Dilemas epistemológicos na formação de professores da educação básica* - discute os dilemas epistemológicos que se colocam na articulação entre o conhecimento adquirido na formação inicial nos cursos de *História, Letras, Matemática e Pedagogia* (UniBH) e a prática docente nas unidades escolares da rede de ensino da Educação Básica de Belo Horizonte, a partir de quesitos considerados estruturadores de uma boa prática educacional. Embora o termo “bom” seja difícil de adjetivar, ao definir os quesitos indicadores de boas práticas, o GEIFoPE fundamentou-se em literatura específica (THOMAS; PRING, 2007 - *Educação baseada em evidências*) e em observações a partir de experiências referendadas em pesquisas com egressos do curso de Pedagogia (2004).

na ação-reflexão-ação, interdisciplinaridade, pesquisa, autonomia, entre outros quesitos.

No entanto, o conceito de autonomia vem se configurando mais como um *slogan* pedagógico desgastado pelo uso propagandístico nos objetivos dos diversos setores e projetos educativos e menos como um ícone ou ideia-força que pode nortear a qualidade na prática educativa por um tipo novo de autonomia profissional. Esse tipo novo de autonomia requer que o professor vá além da repetição de regras e técnicas para ensinar, aprendidas na formação na graduação, e faça escolhas apoiadas em evidências de práticas referências que podem ser estruturantes no contexto, conforme exigências do trabalho profissional.

Desse modo, precisa encontrar pontos de equilíbrio nas alternativas, para exercer sua autonomia diante das possibilidades de caminhar na prática tendo em conta a diversidade e ou adversidade das situações no cotidiano profissional. Demanda, portanto, investimento na própria formação com aprendizagem autônoma, de modo a refletir sobre ações que promovam o seu desenvolvimento profissional.

Não é propósito deste estudo discutir os diversos entraves no nosso sistema educacional (violência na sociedade e na família e seus reflexos na escola; conflitos de valores entre escola e família quanto ao papel de cada uma na responsabilidade das causas do mau desempenho escolar dos alunos; políticas de formação e atuação do professor; condições de trabalho, entre outros), mas reconheço a interferência destes no desenvolvimento profissional do professor e na qualidade na educação brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Mesmo diante do cenário de entraves que interferem na prática docente, inovar e atualizar continuamente a ação pedagógica, para melhor qualificar o ensino e obter bons resultados de aprendizagem, pautada no aprender a aprender significativo para sua aplicação conforme o contexto se tornou uma referência

externa firmada nas representações sociais. Os índices não confortáveis dos exames de avaliação⁷ (SAEB, Prova Brasil, ENEM, PISA) sobre o desempenho escolar dos estudantes brasileiros integram o conjunto de questões que devem ser levadas em conta na constituição das referências externas para a qualidade na prática pedagógica e um desafio e conquista a serem internalizados na autogestão da autonomia profissional.

Por que o tema autonomia é uma questão que me instiga, interessa e compromete na busca do seu sentido na minha prática de docente formadora do professor?

Ao longo do desenvolvimento desta tese, as orientações teórico-metodológicas da professora Fazenda e as perguntas feitas no encontro no GEPI-PUC, em 2008, foram caminho de tantas outras que me fizeram buscar o sentido do tema autonomia no meu projeto de tese, na minha vida. Como reforça Fazenda em suas orientações, a pergunta de pesquisa é uma questão existencial, só existe uma pesquisa em nossa trajetória⁸.

Assim, dando passagem a outras perguntas, fui percebendo a relevância pessoal do estudo da autonomia na formação do professor, ou seja, ao focalizar a minha prática pela autonomia profissional, eu estaria também focalizando-a no conjunto das práticas docentes. E, ao refletir sobre ela, poderia perceber a minha singularidade; no entanto, no desenvolvimento da minha ação docente estaria a sua ressonância social, uma vez que, nos termos de Sacristán (1999, p.56), “o protagonista da ação nunca está só: toda a cultura por ele assimilada o acompanha”. Há, pois, há uma recorrência que se manifesta na “dupla faceta da ação: ser do sujeito e estar sujeita à cultura”. (SACRISTÁN, 1999, p.61).

Com o apoio nas ideias de Sacristán (1999), percebo a importância de compreender o caminho da abstração e da teoria que guiam a ação na prática

⁷ No portal do MEC/INEP encontramos análises com resultados dos exames de avaliação citados, que apontam detalhes das dificuldades no desempenho escolar dos estudantes brasileiros e nos permitem afirmar este desconforto. Ver: <http://portalideb.inep.gov.br/>

⁸ Anotações de aula da disciplina - LP: Interdisciplinaridade: Interdisciplinaridade na Educação: fundamentos epistemológicos e metodológicos (FAZENDA, 2008).

dos professores, pois nem só de prática vivem os seres humanos. Nesse caminho, na medida em que as ações se repetem e são observadas as suas semelhanças ou diferenças, as representações de ações com características semelhantes passam a ser esquemas mais gerais, mais abstratos que se tornam princípios de explicação e de apoio aos diversos tipos de ações no cotidiano profissional. Desse modo, “a tarefa pedagógica tem uma estrutura constituída por um *modus operandi* (compartilhado); em torno dela podem ser associadas múltiplas crenças e valorizações” (SACRISTÁN, 1999, p.54).

Então, para buscar trechos de respostas do caminho para outras perguntas que pudessem auxiliar na tradução da relevância social e científica deste estudo, focalizei a minha ação de docente formadora do professor dos anos iniciais da escola básica por um tipo novo de autonomia profissional que possa ser discutida como um *modus operandi* compartilhado. Com o que denominei de “toques metodológicos”⁹ e sustentada em reflexões a partir de diferentes fontes, fui me revendo na tentativa de buscar à consciência o sentido de mim mesma nas minhas ações e, novamente a mesma pergunta:

Por que o tema autonomia é uma questão que me instiga, interessa e compromete na busca do seu sentido na minha prática de docente formadora do professor?

Desse modo, percebi a necessidade de desconstruir o modo como me vejo no exercício pela autonomia na prática profissional, para compreendê-la entrelaçada nas diversas experiências de minha vida pessoal, acadêmica e

⁹ A professora Fazenda, muitas vezes, pronuncia em sala de aula que ela dá apenas um “toque” e que os alunos caminham na trajetória de construção de seus trabalhos. Acrescentei a esse termo a palavra “metodológicos” - para melhor traduzir a atitude da professora: “toques metodológicos”. Entendo que são recursos de orientação e estímulos aos alunos, mediados pela palavra da prof^a Fazenda, durante as aulas na PUC/SP, que integram a metodologia da pesquisa interdisciplinar. Por exemplo, com perguntas ou afirmativas que incitam o autoconhecimento para auxiliar na escrita da tese e, ainda, para dar clareza ao projeto de pesquisa - *Ter a palavra é diferente de habitar a palavra; estar sempre aberto aos sinais, neste caso, para reprocessar, colocar fenomenologicamente a negativa* [quando não damos clareza ao que pretendemos buscar], *colocar a negação entre parêntesis, percorrer outro caminho, buscar a iluminação adequada ao projeto, pois, de um modo geral, os sinais podem surgir da negação.* (Ver Ata do GEPI 21/03/2007). Esses “toques” foram por mim apropriados como “toques metodológicos interdisciplinares”, isto é, como mediação na construção da autonomia do aluno, não importando o seu nível de escolaridade, pois a autonomia é um processo e uma conquista para toda a vida.

profissional. Inspirando-me em Freire (1996) - “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos” -, revisito o meu próprio processo de formação para a autonomia e assumo a minha curiosidade epistemológica, na tentativa de capturar o sentido da autonomia na minha vida, nas dimensões pessoal e profissional, compreendendo-a no meu jeito de ser: filha, irmã, aluna, amiga, mãe, esposa, orientadora educacional, professora, pesquisadora e coordenadora de curso de Pedagogia. Percebo a mediação¹⁰ como metáfora¹¹ que me estimula na tentativa do exercício do equilíbrio nas minhas ações na convivência pessoal e profissional.

1.1 Sementes de uma atitude interdisciplinar

No Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Belo Horizonte (MG), de meados dos anos 70 até a metade da década de 80, desempenhava a minha função de especialista da educação, ou seja, exercia minha “autonomia profissional na orientação educacional”, sem a clareza para estabelecer vínculos de um trabalho interdisciplinar junto aos professores, aos colegas orientadores e supervisores pedagógicos, à família e ao aluno. Uma das tarefas específicas era ensinar “técnicas de estudo”¹², especialmente para aqueles alunos que não apresentassem rendimento escolar acima da média estabelecida pela escola e que eram encaminhados para o Conselho de Classe, constituído pelos professores da turma e presidido pelo orientador educacional. Assumia essa função e, na sala de aula, trabalhava com exercícios para a memória, com jogos para desenvolver a atenção, com técnicas de leitura, como a de sublinhar o texto para retirar dele o que era considerado essencial para um resumo e (re) leitura mais rápida, dinâmicas de grupo, entre outras.

¹⁰ O termo mediação vem do latim *médius* (adj. médio) que está no meio ou entre dois pontos; mediare – mediar (CUNHA, 1998, p. 509).

¹¹ Para Gauthier (2004, p.131), a metáfora está *entre* (grifos do autor) o mundo do sentido (interno à linguagem) e o mundo da referência (da realidade não-linguística). Ela é o índice de um trabalho do espírito que elabora um conflito, uma tensão dentro da língua (entre o que a metáfora é, por ser semelhante, e o que ela não é por ser diferente), e entre a língua e o real (pois a metáfora visa a algo que não está dado, que não está presente, ela *dá vida* a um produto da imaginação).

¹² As técnicas de estudo eram atividades da rotina de trabalho do orientador educacional e tinham por objetivo auxiliar o aluno a obter êxito no estudo.

Mesmo dispondo de um arsenal de técnicas, o foco não era no aprender a conhecer para aprender a aprender. Era uma prática disciplinar, descontextualizada, com um vazio de conteúdos e não havia a parceria do professor e do aluno, pois eu não os incluía na escolha das técnicas e nem dos conteúdos que poderiam ser mais significativos para a aprendizagem. Esse sucesso, estabelecido pela representação social do que significava ser bom aluno era quantificado por nós, orientadores e seus professores, e concretizado pelas notas que alcançavam bem acima da média para aprovação, ao final do ano letivo. Na releitura do sentido daquele desenho de sucesso do aluno, percebo que agia numa dimensão da qual eu não tinha consciência naquela época, que no trabalho de mediação pela autonomia do aluno eu o auxiliava a buscar sucesso nas tarefas escolares.

E a minha autonomia profissional? Seguia o modelo de um contexto sócio-político-educacional.¹³ Nos primeiros anos de trabalho, a prática fragmentada fundava-se numa racionalidade técnica¹⁴ e era desenvolvida seguindo um modelo muito estruturado. Seguir esse modelo era o “chão” firme. Em releitura da ação didática¹⁵, percebo que as dificuldades não advinham propriamente do

¹³ No capítulo terceiro faço reflexões sobre os modelos de autonomia do professor, entre eles, o tecnicista (CONTRERAS, 2002).

¹⁴ Macedo (1997, p.44), trabalhando com o conceito de racionalidade na acepção de Habermas, distingue dois tipos de racionalidade: a técnica e a comunicativa. A racionalidade técnica trabalha o conhecimento como elemento neutro e objetivo, assinala a autora. A racionalidade comunicativa vê a ciência “como um complexo constituído pelo saber e pelo poder [e] sua eficiência é medida por um conjunto de condições de validade que deve presidir as interações de sujeitos sociais”. Há no sentido da racionalidade técnica, “o desprezo da comunicação em favor de uma interação mediada por algoritmos matemáticos [o que] transformou as relações humanas [professor/aluno] em relações objetivas, liquidando os sentidos figurado e comunicativo da linguagem” (HABERMAS *apud* MACEDO *in* MOREIRA, 1997, p.44-5).

¹⁵ A expressão “prática pedagógica” tem sido utilizada com muita proximidade da expressão “ação didática”. A partir das contribuições de Araújo-Oliveira (*In* FAZENDA, 2008, p.55) sobre o entendimento do que significa prática pedagógica, explico a minha opção, em alguns momentos desta tese, pelo uso da expressão “ação didática” ou “ação didático-pedagógica”. Esse autor, cita Marcel (*apud* BRU e TALBOT, 2001) para dizer que “a prática pedagógica comporta várias outras. Ela compreende, além da prática em classe com os alunos, os atos efetuados fora do tempo escolar frequentemente realizados na ausência dos alunos, entre outras ações ligadas à planificação, aos encontros com colegas de trabalho e aos encontros com pais”. Aproprio-me do sentido atribuído à prática pedagógica por Altet (2002), citado por Araújo-Oliveira, quando diz que a ‘prática pedagógica pode ser definida como os atos singulares de um profissional da educação bem como os significados que este último lhes

modo como era organizada, tendo em conta seus objetivos, conteúdos e atividades, mas da forma como era realizada. Não buscava o contexto, separava o sujeito (meu orientando) do objeto de conhecimento (os sentidos daquela aprendizagem no cotidiano daqueles alunos).

Embora hoje faça o reconhecimento dos meus limites, também na releitura daquela prática que estava a questionar percebo as sementes do meu caminhar na interdisciplinaridade, quando busquei mediar a minha ação docente para além do ensinar a sublinhar o essencial em um texto ou a resumilo, ao abrir a parceria com os professores e alunos e pedir que sugerissem textos que pudessem contextualizar e significar o estudo mediante a contribuição daquelas técnicas. No entanto, essa era uma ação intuitiva, carente de formação e de prática interdisciplinar, carente de atitude interdisciplinar consciente.

Portanto, as experiências de especialista da educação e de docência, na escola pública e na rede particular de ensino, em Belo Horizonte, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, desenvolvidas sob as bases do tecnicismo educacional naquele contexto da época, ainda que de modo incipiente, refletiam as lacunas de uma formação disciplinar, sem a percepção da totalidade na complexidade da prática pedagógica. Essas experiências foram sementes do meu despertar para o questionamento da educação que fazíamos acontecer e do modelo que eu seguia ao desenvolver a minha ação docente.

Reconhecer os princípios teórico-metodológicos que fundamentaram a prática na trajetória profissional, na educação básica, ganha força quando os vejo como parte fundamental na constituição da minha identidade profissional. Na

atribui', pois conforme Araújo-Oliveira (*In FAZENDA, 2008, p.55*), essa prática "revela as competências, os invariantes de conduta, bem como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino-aprendizagem". No meu entendimento, a ação didática ou ação didático-pedagógica considerara o peso da multidimensionalidade da prática pedagógica e singulariza a ação do professor.

inquietude com a prática, as reflexões sobre o meu fazer ampliaram o meu olhar e a minha autonomia profissional foi se constituindo para além da “cartilha das técnicas de estudo”. A atitude de perguntar e duvidar sobre a própria prática foi se desenvolvendo nas dúvidas e na contribuição delas para o meu projeto de existência. (FAZENDA, 2010).

1.2 Desafio de perguntar-me pela ação didática: caminho do problema e dos objetivos da pesquisa

As ações não só expressam a singularidade do eu, graças à qual podemos esperar o inesperado e o imprevisível, mas que por meio delas cada um constrói a própria diferença em relação aos demais e se torna singular ator de sua própria vida. (SACRISTÁN, 1999, p. 30).

Na trajetória profissional, com a minha inquietação indagadora em busca da compreensão das ações por uma boa formação profissional, tenho colocado em questionamento a ação curricular em cursos de Licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia no Centro Universitário de Belo Horizonte - UniBH). Inquietações tais ressignificadas no mestrado (2001), quando fui pesquisadora-atora, sendo professora que pesquisava e fazia parte da comissão que reformulava os currículos dos referidos cursos de licenciatura. A questão básica, foco central que norteou o estudo no mestrado, foi proposta para observar se haveria, em particular no âmbito dos cursos de formação de professores, condições e bases fundamentais - formação conceitual, experiência educacional em andamento - que possibilitassem a real implementação da nova orientação assinalada e, se não houvesse tais condições, se seria possível construí-las no contexto dos cursos de formação de professores.

Com este estudo, reconheci as dificuldades institucionais, individuais e dos meus pares para compreender e programar as concepções de transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade - que denominei eixo TIT - enquanto princípios da organização curricular¹⁶. Apontei essas

¹⁶ O Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a RES. CNE/CP Nº 1/ 2002 recomendam, entre outros quesitos, uma formação profissional articulada pela disciplinaridade e interdisciplinaridade, para

concepções como nova orientação conceitual¹⁷ nos princípios organizadores de currículo, especialmente, nos currículos da formação do professor. Vi como esse eixo fundamental encontra-se inscrito na fase de transição paradigmática na ciência, na educação e no ensino¹⁸, como um instrumento intelectual que integra a teoria do conhecimento que pretende o conhecimento dialogando com o próprio conhecimento, subsidiando a teoria educacional para integração entre disciplinas escolares e interação entre pessoas, ampliando fronteiras conceituais, metodológicas e pessoais na análise múltipla da realidade. Hoje, percebo que não explicito no estudo do mestrado essa nova orientação conceitual como fundamento de uma formação que traduz um novo olhar - o interdisciplinar - para o desenvolvimento da atitude de mediação na autonomia profissional.

Durante o mestrado, no estudo dos dados, ficaram evidenciadas as dificuldades na implementação dessa nova orientação conceitual, mas também a preocupação dos pesquisados pela necessidade de uma nova concepção curricular. As carências na formação conceitual¹⁹ para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar resultam da não compreensão das concepções de

uma formação de competências intelectuais e profissionais, visando a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem.

¹⁷ A expressão “nova orientação conceitual” (eixo TIT) foi proposta por mim e inspirada na classificação de Garcia (1999, p. 30-46) que explica as orientações conceituais na formação de professores. “**Orientação acadêmica**” (propõe predomínio de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos); “**Orientação tecnológica**” (focaliza a atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, a competência é definida em termos de ação); “**Orientação personalista**” (ênfata o caráter pessoal no modo de ensinar e o método mais eficaz para o ensino, em função das características pessoais de cada professor em formação); “**Orientação prática**” (fundamenta-se na organização e desenvolvimento das práticas de ensino aprendizagem pela experiência e observação); “**Orientação social-reconstrucionista**” (apresenta estreita relação com a orientação prática. Procura desenvolver no aluno a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem).

¹⁸ À luz de Santos (1989), a educação insere-se no período de transição paradigmática enfrentando crises. Enfrenta crises de crescimento por se tratar de disciplina em mutação, mediante a insatisfação dos conceitos e métodos educacionais básicos. Enfrenta também crises de degenerescência, porque as construções epistemológicas precárias do paradigma do conhecimento em crise são as construções epistemológicas precárias do paradigma educacional. A educação tem a confluência de muitas disciplinas e confronta-se com a nova forma de perceber o conhecimento no interior de cada disciplina que constitui sua base educacional.

¹⁹ Fazenda (2000) argumenta sobre a importância da explicitação conceitual nos projetos interdisciplinares. Ênfata que a dúvida conceitual alimenta e direciona a discussão dos projetos interdisciplinares autênticos.

TIT como um eixo estratégico para a organização do conhecimento escolar, que demanda uma ação docente diferenciada da prática convencional. No entanto, os pesquisados não se preocuparam em discutir que um trabalho interdisciplinar pressupõe a avaliação da própria ação para ser professor interdisciplinar, nem foram por mim estimulados a discutirem os pressupostos de uma prática interdisciplinar.

No mestrado, o estudo me instigou a fazer mais reflexões sobre a formação do professor interdisciplinar e sobre a importância da ação didática nessa formação. Isso se constituiu em estímulo e desafio para o doutorado, tendo como foco a atitude interdisciplinar na ação do docente formador do professor da escola básica.

Executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito. (SACRISTÁN, 1999, p. 48).

Compreender porque a *pergunta de pesquisa é uma questão existencial* passou a fazer sentido, à medida que me coloquei no percurso do autoconhecimento, embora no momento em que fora pronunciada pela professora Fazenda eu não possuísse a clareza das perguntas que eu iria fazer para mim e para os outros. Na construção de uma tese, temos muitos parceiros (autores, orientador, professores, pesquisadores, colegas de trabalho, alunos, nós mesmos - quando nos ouvimos) que nos ajudam a encontrar trechos ou trilhas que possam delinear as inclusões ou exclusões no texto, no qual procuramos expressar e argumentar nossas ideias.

Em especial, foram os parceiros alunos que me possibilitaram o desafio de perguntar-me pela minha ação didática, que reflete as minhas idiossincrasias na relação com o ensinar e o aprender para além do contexto da sala de aula. A interdisciplinaridade estimulou-me à humildade e à ousadia de propor o estudo da minha ação didática, observando o modo de auxiliar a constituição da autonomia profissional do professor da escola básica.

Freire (1996) nos alerta que o espaço pedagógico é um texto a ser constantemente lido, escrito e reescrito, pois a ação do professor ou educador autentica o caráter formador desse espaço ao deixar sua marca positiva ou não. Nos termos do autor,

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73).

Aprendo ainda com o mestre Freire que, como professora, devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, *não aprendo nem ensino*.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.33).

No exercício de tomar distância do objeto e de buscar sua aproximação metódica, como recomenda o mestre Freire (1996), faço o movimento de perceber a questão da autonomia profissional delimitada por novos parâmetros na sociedade atual, o que requer problematizá-la como responsabilidade da instituição formadora do professor da escola básica e também dos atores que nela atuam diretamente na formação desses professores.

A sociedade globalizada e a sociedade do conhecimento sugerem mudanças no modo de conhecer com o foco na aprendizagem do aluno. As alterações na forma de conhecer, com o reconhecimento da incompletude do conhecimento, da pluralidade das causas determinantes nos fenômenos naturais, culturais e sociais, entre outros, compõem o quadro de fatores que podem ser considerados como alguns dos elementos que marcam a constituição da identidade do sujeito dos tempos atuais e a projeção de sua autonomia.

É esse eixo de mudanças que impulsiona novos valores, novos parâmetros na leitura da formação para a autonomia profissional. Mas é também esse eixo de

mudanças que traz a descontinuidade de parâmetros na interpretação do cotidiano do trabalho pedagógico e dele emergem situações na prática pedagógica que demandam um desenho novo para a formação de autonomia profissional.

Na formação de professores, o perfil do profissional que se deseja formar pressupõe que seja capaz do exercício de competências para um melhor desempenho no trabalho pedagógico. O que inclui uma ação didática para melhor qualificar a prática, pois requer uma concepção abrangente dos processos educativos implicados em determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Para entender essa configuração, é importante situar a prática em seu momento e em suas determinações históricas, o que nos remete a limites e a possibilidades na interpretação da prática pedagógica no cotidiano do trabalho docente.

Deve-se ter em vista a cultura e os valores sociais contemplados no projeto da escola, ou seja, a formação de um profissional que exerça sua autonomia profissional contextualizada nas demandas do mundo em mudança, que pergunta não pelo que a universidade ensinou, mas pelo que o aluno faz com o conhecimento que adquiriu no mundo acadêmico. Destaco que, embora o Parecer CNE/CP 009/2001 recomende a preparação do professor da educação básica de modo similar àquele em que vai atuar, não se pode ter uma visão ingênua sobre a multidimensionalidade²⁰ da prática pedagógica em seus diferentes contextos: da educação infantil à educação superior.

Ao problematizar a ação do docente das IES como prática curricular política, responsável pela divulgação de um projeto cultural da sociedade em direção ao ensino de mais qualidade, entendo-a, ao mesmo tempo, como uma ação considerada, em certa medida, estável, controlada. Pode ser prevista, planejada. E, ainda, enquanto ação criadora, aberta, instável e estruturante em

²⁰ Araújo-Oliveira (*in* FAZENDA, 2008, p.57-61) apresenta perspectivas sobre a multidimensionalidade da prática pedagógica. Ver capítulo 3 nesta tese.

um projeto cultural que requer do sistema de formação de professores constante atualização de currículos por atuais demandas do contexto da educação básica pública brasileira.

A exaltação exacerbada da autoconstrução e autogestão como exigências no mundo contemporâneo tem estabelecido um quadro de certo modo paradoxal²¹. Muitas são as referências externas para aprender a aprender a *ter* perfil social profissional crítico, flexível, criativo e competente, que são firmadas no imaginário cultural diante do sujeito para que demonstre sua autonomia. A partir dessas referências, este “deve buscar em si mesmo o solo no qual ancorar sua identidade” (Jr. BEZERRA, 2009, p.40) e encontrar seu ponto de equilíbrio para aprender a aprender a *ser* um sujeito de autonomia de tipo novo diante das várias possibilidades de caminhar na prática profissional.

Isso tudo sem contar com as zonas indeterminadas da prática, ou seja, as situações inusitadas que existem na prática profissional (SCHÖN, 2000), que não são explicadas nos manuais de formação, como os dilemas, as incertezas e os conflitos que permeiam o cotidiano do professor na aplicação de estratégias metodológicas para a articulação teoria-prática, por exemplo. Nessas situações, muitas vezes, é necessário decidir na urgência, agir na incerteza (PERRENOUD, 2001).

À luz de Pineau (1999), periodicamente as formas e forças de tratamento de determinados questionamentos se esgotam, levando ao retorno da questão. Nesse sentido, como deve ser a ação didática do formador do professor por um tipo novo de autonomia profissional? Torna-se, então, relevante discutir e revalidar o conceito de autonomia, compreendendo a possibilidade de constituir esse novo sentido na prática do formador do professor da escola básica.

²¹ No primeiro capítulo desta tese apresento considerações de Jr. Bezerra (2009) sobre o mundo paradoxal em que vive o sujeito contemporâneo - diante de um mar de possibilidades e sem referências sólidas no universo social.

A minha prática reflexiva, fundamentada na interdisciplinaridade, estimulou-me a perguntar pela ação didática na e pela autonomia profissional, enquanto professora no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) para avaliá-la, dela extrair sentido, sistematizá-la e socializá-la para estimular novas perguntas nessa prática de formação.

Para dar clareza à tese que proponho neste estudo - *A vivência da atitude interdisciplinar possibilita um novo sentido na prática do formador pela autonomia profissional de tipo novo do futuro professor dos anos iniciais da escola básica* - e explicitar que relações podem ser estabelecidas entre essa atitude e a mediação docente, algumas questões emergem como fundamentais na delimitação do foco neste estudo.

Tais questões apresento a seguir: **(a)** Como me reconheço em atitude interdisciplinar na mediação de autonomia profissional? **(b)** O modo como me reconheço e o modo como os alunos me reconhecem, em atitude interdisciplinar, podem contribuir para explicitar a natureza da ação didática para mediar a construção da autonomia profissional de tipo novo? **(c)** Que elementos constituem a direção da ação pedagógica do formador do professor por um novo sentido, mediada pela atitude interdisciplinar na formação de autonomia profissional, tendo em vista melhor qualificar a prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental da escola básica?

Defini como objetivo principal deste trabalho compreender a direção na qual deve caminhar a minha prática para ter condições de dar-lhe um novo sentido ao mediar a construção da autonomia profissional do futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Elenco, ainda, como objetivos: identificar, a partir do olhar do aluno do curso de Pedagogia do UniBH, estratégias didáticas que utilizo para ajudá-lo na formação de autonomia profissional de tipo novo; explicitar que relações podem ser estabelecidas entre a atitude interdisciplinar e a ação didática do formador do professor da escola básica e, também, sinalizar um novo sentido na direção dessa ação na prática desse formador pela formação de autonomia profissional.

É importante considerar que este estudo não coloca como regra que todos os alunos do curso de Pedagogia do UniBH se caracterizam pelas dificuldades socioeconômicas e ou pela estreita bagagem cultural, como apresentado no estudo de Gatti e Barreto (2009) sobre o perfil do aluno desse curso. Entre os alunos do curso, encontramos aqueles que apresentam ótimo e bom desempenho nas atividades propostas, são comprometidos com a qualidade na sua formação profissional e assumem posturas éticas no desenvolvimento de seu potencial intelectual.

Além disso, encontramos muitos ex-alunos bem sucedidos com atuação em vários segmentos do mercado de trabalho que oferecem espaços (escolar e não escolar) de atuação para o professor/pedagogo²². Esses alunos relatam suas experiências em encontros formais promovidos pelo curso²³ e nas salas de aula, atendendo convite dos professores e ou alunos. Esses encontros têm por objetivo apresentar experiências desses egressos que dialogam com os graduandos sobre habilidades e competências adquiridas no curso e sobre as que precisaram desenvolver na prática. Enfatizam facilidades, dificuldades, desafios, sucessos, limitações, comprometimento e coragem no cotidiano do trabalho. E, ainda, que o curso não proporciona apenas formação técnica, como pode ser notado na afirmativa a seguir. “O curso ensina a olhar o outro, a buscar o equilíbrio entre o pessoal e o profissional e não apresenta respostas prontas, mas o caminho para superar os desafios, pois conduz à formação para a autonomia”²⁴.

²² Tradicionalmente o curso de Pedagogia tem se ocupado com a formação do pedagogo. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (RES. CNE/CP Nº 1, 2006) ampliaram a concepção de docência, compreendendo-a como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional para atuar na docência, na gestão e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Assim, opto por utilizar a expressão professor/pedagogo para ampliar o significado do espaço de atuação desse profissional.

²³ Os encontros para relatos de experiências bem sucedidas dos egressos do curso de Pedagogia do UniBH são realizados a cada semestre letivo. Acontecem em Eventos de Boas Vindas aos alunos, na Semana da Pedagogia, em Mesa Redonda (atividade interdisciplinar com relatos de egressos com atuação em vários segmentos no mercado de trabalho) e em Oficinas Temáticas. As informações acima resultam de sínteses de registros extraídos da agenda de trabalho da pesquisadora nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011.

²⁴ Trecho extraído da palestra de uma ex-aluna (Rosa) no Evento de Boas Vindas aos alunos do Curso de Pedagogia (UniBH). Anotações da agenda de trabalho da pesquisadora, 1º semestre 2011.

No entanto, o perfil de aluno descrito no estudo de Gatti e Barreto (2009) está também presente no curso de Pedagogia do UniBH. Nesse perfil, encontramos os alunos que apresentam insuficiente investimento no estudo para melhor qualificar a própria formação na graduação. Ainda temos que considerar as carências na educação básica que refletem no significativo número de alunos que apresentam dificuldades na interpretação de textos acadêmicos e científicos definidos pelas disciplinas do curso. Demonstram também dificuldades com os textos que são por eles escolhidos, quando solicitados para enriquecimento na apresentação das atividades propostas pelo formador, em vista da articulação teoria-prática. Queixam-se da base teórica proposta pelo curso, porém, como alerta Nóvoa (2009, p.27), “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento”.

Destaco que não se pode desconsiderar a responsabilidade das políticas públicas nacionais por melhorias das condições no processo de profissionalização docente no país e as reais condições de aprendizagem desses alunos. Sabemos também que o professor assume uma profissão que mantém estreita relação de dependência com o Estado e ou com as entidades mantenedoras das escolas particulares e, ainda, que o peso da hierarquia destas instâncias de poder interfere na sua autonomia profissional. O investimento nas condições da profissionalização docente poderá incidir na melhoria da ação do professor e na elevação do seu grau de competência e facilitar o seu processo de tornar-se ator e autor na sua formação e atuação profissional que, conseqüentemente, poderá reivindicar o reconhecimento do seu saber.

Reconheço o perfil do aluno do curso de Pedagogia e as implicações das condições de melhoria das suas competências profissionais resultantes tanto da esfera da responsabilidade individual, quanto das políticas econômicas, sociais e culturais para sua formação e atuação. Reconheço, ainda, que a autonomia profissional não pode ser considerada apenas requisito para mais independência nas decisões do professor no cotidiano da prática, ou que se

trata de mais uma na lista de competências do professor a ser ensinada e, mais, que seja uma questão a ser resolvida somente pelos profissionais da educação.

Busco apoio em Nóvoa (2009) quando insere no debate da formação do professor um novo conceito - disposição -, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Argumenta que há uma “(pre) disposição que não é natural, mas construída na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*”²⁵ (grifos do autor) (NÓVOA, 2009, p. 27).

Observo neste conceito a importância na abertura para buscar contínuas reflexões, observar registros e fazer avaliações, a fim de avançar na prática com compromisso social. Nesse sentido, com a atitude interdisciplinar (incluindo o “tacto [sic] pedagógico” de Nóvoa, ou nos termos de Fazenda - “toques metodológicos”) acredito no meu compromisso social de encontrar alternativas para melhor qualificar o meu desempenho de formadora do professor que, conseqüentemente, poderá auxiliar o aluno a ultrapassar suas fronteiras ou dificuldades na construção do conhecimento pedagógico. Como

²⁵ O autor Nóvoa (2009, p. 27-28), com o conceito disposição, coloca nos parâmetros da identidade do professor uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais. Elenca algumas disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas com a pretensão de substituir o debate sobre as competências, que lhe parece saturado. (1) **Conhecimento** – “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. [...] Ninguém pensa no vazio”. (2) **A cultura profissional** “[...] É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. (3) **O tacto [sic] pedagógico** – “[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto [sic] de educar. [...] Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. (4) **O trabalho em equipa [sic]**. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas [sic] e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos [sic] educativos de escola. (5) **O compromisso social** – Observar “o sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural” no ato de educar. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

afirma Nóvoa (2009, p. 27-28), o ato de educar inclui o “saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos”.

Então, considero a hipótese da atitude interdisciplinar ser abertura ao meu desenvolvimento profissional de formadora do professor, parte do processo de criação de condições para visualizar a direção da ação didático-pedagógica, de modo a mediar a construção da autonomia de um tipo novo, pelo estudante, para professor da escola básica, anos iniciais do ensino fundamental. Considero ainda a hipótese da ação pedagógica do formador como mediadora da busca do aluno pelo sentido da aquisição de um domínio teórico e prático, necessário a este aluno para tornar-se autor do seu saber fazer pedagógico, elemento da autonomia profissional.

As discussões propostas têm como eixo fundante a interdisciplinaridade. Para tanto, no cuidado metodológico para uma análise interdisciplinar do relato das próprias vivências, busquei compreender a fenomenologia da autonomia constituída como um processo inerente à vida humana, e então, como parte no cenário da formação de professores, mediada pela ação didática.

Fazenda (1997) tem destacado em seus estudos que a abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade coloca em debate a importância do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo. Nessa abordagem, a intencionalidade do autoconhecimento privilegia o saber ser no estudo das próprias capacidades, potencialidades e limitações para a atualização de atitudes reflexivas sobre o agir, ou seja, na atualização dos movimentos pelo saber fazer.

1.3 História de vida: elo metodológico nos círculos do sentido em uma pesquisa-formação

Quem educa o formador do professor da escola básica²⁶?



Fig 1 Círculos do sentido na pesquisa-formação²⁷

O cotidiano pessoal e profissional na complexidade da sociedade contemporânea é mediado por questões como a contingência, o caráter transitório e relativo do conhecimento e a urgência na apreensão da realidade e na tomada de decisões. Morin (1995, p.16) afirma que temos vivido sob o império dos princípios de “disjunção, de redução e de abstração” ao que, em seu conjunto, o autor denomina “paradigma da simplificação”. Ressalta o autor que o paradigma da simplificação (redução/separação) é “insuficiente, mutilante”. É preciso um “paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2000a, p.138).

²⁶ A frase acima foi inspirada a partir da leitura dos artigos de Cunha (1980) e Nunes (2011). Ambos referem-se à questão “Quem educa o educador?”. Nunes afirma ser de K. Marx (1818-1883) a frase “Quem educa o educador?”. Conforme considera Nunes, embora essa frase tenha sido proferida no contexto da sociedade à época de Marx, a pergunta ainda conserva força interna para nos interpelar: “Quem educa o educador?”

²⁷ Arte: Fábio Martins (Bolsista FAPEMIG – GEIFoPE/UniBH) - 2011

Nesse sentido, o formador do professor é desafiado a auxiliar seu aluno a passar de um pensamento disjuntivo, fragmentado, com o foco nos elementos de determinada situação ou evento da prática pedagógica (a indisciplina do aluno, a falta de participação na aula, a dificuldade na apreensão dos conteúdos propostos, entre outros), para um pensamento mais integrador, focalizando não somente as relações que tradicionalmente caracterizam tal situação ou evento, mas também as que emergem no contexto em questão. Portanto, temos uma tarefa epistemológica de reconceitualizar processos didáticos para o empreendimento da ação do docente formador em vista da formação interdisciplinar do professor da escola básica.

Ao pensar as implicações dessas condições nas relações entre a cultura atual, a docência e o currículo de formação de professores, considero a necessidade de busca por um novo sentido para a autonomia profissional. No entanto, como acentua Nóvoa (2009, p.24), a formação de professores é um campo particularmente exposto a efeito discursivo, que é também um efeito de moda. Nos termos do autor:

a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante, repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Nesse sentido, é que considero um desafio contribuir com as discussões para desvelar as implicações da concepção de autonomia profissional desgastada como um *slogan* pedagógico, já referido neste texto.

Aprender a conhecer torna-se um dos elementos chave no processo de aprendizado para o mundo do conhecimento aberto para sempre. Ganha importância *o que e o modo* como o aluno aprende e ganha igual importância o trabalho do professor na construção de práticas que auxiliem esse aluno no processo do saber para aprender a aprender a conhecer. Nóvoa (2009) recupera as palavras do filósofo francês Alain Renault para expressar a participação do professor como elemento insubstituível na promoção das aprendizagens no contexto atual: “Dizem-me que, para instruir, é necessário

conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina” (RENAULT, 1986 *apud* NÓVOA, 2009, p. 10).

Pensar na complexidade da formação continuada do formador do professor/pedagogo e na dos alunos-graduandos me estimula a avaliar a própria prática. Ao final do século XX, como coloca Pineau (2004), um tempo social explodiu - o tempo educativo - que é um tempo formador permanente, com abertura dirigida para todas as idades e setores da vida. Vivemos no tempo do mito da educação permanente, instrumento simbólico de orientação e regulação dos tempos de formação continuada para todos: formadores dos professores, professores, outros profissionais, outros formadores.

A discussão sobre currículo enquanto núcleo de mudanças qualitativas no sistema educacional, em especial, focalizada na complexidade das variáveis que constituem a prática no cotidiano do trabalho do professor, das duas últimas décadas do século XX aos dias de hoje, tem sido intensificada e situada em diferentes matizes nos estudos de pesquisadores, educadores, professores e demais profissionais interessados e implicados no planejamento e na implementação de currículos na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, é que situo o espaço estimulador do GEPI onde encontro fundamentos na interdisciplinaridade que me possibilitam o desafio de refletir a mediação na construção de autonomia profissional. Nesse grupo de estudos intensifico o diálogo com autores como Fazenda, Pineau, Josso, Nóvoa e aprendo que as Histórias de Vidas de Professores constituem espaço de pesquisa de onde se tiram lições e onde se aprende e que o professor interdisciplinar é pesquisador da própria prática.

Duvidar da própria prática para interrogá-la e analisá-la faz parte do quadro de referências do professor interdisciplinar. Nessa perspectiva, ao refazer o percurso do meu ritmo e dos meus tempos de formação na prática profissional,

a recomposição da história de vida se constitui uma preparação permanente, pois é caminho no autoconhecimento e na autoformação.

Como nos orienta Pineau (2004, 2008), a força de formação protagonista [autoformação] que me empodera na autonomização da formação permanente não se faz sem os outros dois pólos - *heteroformação* e *ecoformação* -, dos quais dependo. Em um campo dialético de tensões resultantes da aprendizagem na relação com outras pessoas e que integra o recurso à consciência e aos sentimentos se dá a *heteroformação*; em outro pólo de formação - *ecoformação* - o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica. (NÓVOA *in* JOSSO, 2004, p. 16).

As ideias de Pineau (2008) sobre a construção e a regulação da historicidade pessoal como características importantes da autoformação estimulam-me a perceber que a minha história de vida se localiza, nesta tese, entre a investigação e a formação. No tempo da prática na docência no ensino superior e estudo no doutorado, procuro viver o tempo kairológico para fazer, sob a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, as reflexões de uma pesquisa-formação. Segundo Chizzotti (2006, p. 27-28), quando há o entendimento de que a compreensão das pessoas sobre o mundo deriva dos significados que constroem,

no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.

Denzin e Lincoln (2006, p.23), ao tecerem considerações sobre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, dizem que a palavra qualitativa “implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”. Os autores destacam que os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as

limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam, ainda, ser a natureza repleta de valores da investigação e pretendem alternativas para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado.

Encontro na proposta de Pineau²⁸ (1999) para os três movimentos nos círculos dos sentidos do sentido (*significação, sensação e direção*) elementos para fundamentar os movimentos pelos significados atribuídos à prática docente pela autonomia profissional; com Freire (1996), compreendi as bases para uma pedagogia da autonomia; em Fazenda (1995, 1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2008, 2010), busquei os princípios teórico-metodológicos da interdisciplinaridade para a pesquisa, formação e atuação do professor interdisciplinar e o destaque para a história de vida como fundamento da produção interdisciplinar; em Pineau (1999, 2004, 2008), Josso (2004) e Nóvoa (2007, 2009), encontrei o apoio para não fazer da minha história de vida apenas um relato de experiências, mas espaço de investigação, de autoformação e de possibilidades na formação de outros professores.

Ao interpretar os escritos de Pineau (1999) e colocar-me no tempo da formação permanente, ousei perceber-me no movimento pela autonomia do professor no círculo dos sentidos do sentido proposto pelo autor. Entrecruzando esses três movimentos, procuro compreender a fenomenologia da ação didática na mediação para a autonomia, a partir da prática de docente formadora de professores no ensino superior, no tempo da formação permanente, no movimento do autoconhecimento e da *autoformação*.

²⁸Na matriz de exploração de Pineau (1999), embora os três sentidos sejam pragmaticamente separados, remetem a relações de interdependência. O primeiro, a *significação*, é a entrada cognitiva de explicação da realidade. O segundo é o da *sensação* quando ainda permanecemos sensíveis aos nossos sentidos. O terceiro, o da *direção* dos movimentos, é a porta pragmática que vai dar a direção do sentido do sentido. Para Pineau (1999), um ato só tem sentido quando ligado ao seu contexto de conjunto; do contrário, esteriliza-se em significações, direções e sensações fragmentadas. PINEAU, Gaston. *O sentido do sentido*. Palestra proferida no 1º Encontro Catalisador promovido pelo CETRANS da Escola do Futuro da USP, Itatiba – São Paulo, Brasil, 15 a 18 de abril de 1999.

Embora didaticamente cada uma das entradas dos três círculos do sentido tenha sido discutida em capítulos, estão imbricadas em relações de interdependência e complementaridade, pois, como recomenda Pineau (1999) cada uma das entradas propostas só adquire sentido se estiver relacionada ao conjunto da matriz. Somos seres de conhecimento, de sensibilidade e de práticas. Estas três portas de entrada me possibilitam o pensar dialético em hetero-auto-ecoformação.

Assim, neste trabalho, à luz de Pineau (1999, p.34) as relações de interdependência na matriz do sentido do sentido implicadas no círculo da autoformação são consideradas pelo autor um “sistema *autopoiético*, portanto, de nós mesmos”, ou seja, de mim mesma num movimento complexo implicada no problema e no seu tratamento. Nesse sentido, coloco-me o desafio em um processo de complexidade específica a ser levada em conta denominada “implexidade²⁹”, como propõe Le Grand J. L. (1998), citado por Pineau (1999, p. 34). Trata-se de uma complexidade implicante (implexidade) “em que objeto e sujeito, observado e observador estão ligados”. Portanto, como sugere Pineau (1999, p.34), “distender, desdobrar essa implexidade sem rompê-la para criar um espaço de tratamento é um dos desafios metodológicos da abordagem transdisciplinar”. Utilizo a matriz do sentido do sentido para fazer da implexidade “um mapa de exploração” do sentido do sentido da ação didática interdisciplinar do formador do professor na mediação da autonomia profissional de tipo novo.

Para tanto, no cuidado metodológico para uma análise interdisciplinar do relato das próprias vivências, busquei a disciplinaridade necessária à compreensão do texto interdisciplinar. A análise em cada um dos círculos não se fecha em si mesma, “[...] mas abre-se no que diz respeito às relações possíveis” (PINEAU, 1999, p.34) entre eles, articulando-os de modo a dar sentido à natureza teórica e prática das questões em foco neste estudo, que têm como eixo fundante a

²⁹ Implexidade - de implexo: princípio da sobreposição, emaranhado, entrelaçado, envolvido, enredado, complexo (FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004, p.1078).

interdisciplinaridade. Assim, a despeito das diferenças no eixo pragmático de cada um dos círculos do sentido que guia a opção metodológica para organização da escrita nesta tese, o texto iniciou-se e continua marcado pelo percurso do autoconhecimento. A leitura e a releitura da minha trajetória me auxiliam a encontrar significados nos elos dos círculos que vivencio e pontos de sentido na espiral do horizonte da vida pessoal e profissional.

Com a força de formação protagonista [autoformação] que me empodera na autonomização da formação permanente (PINEAU, 1999), no primeiro movimento - o da significação da significação (apresentado no primeiro capítulo) -, coloco-me entre aqueles que procuram a significação do sentido que logo se faz presente aos nossos espíritos condicionados de intelectuais, na busca de signos para interpretar a realidade. Trata-se de uma procura num plano heteroformativo. Para perceber a significação da autonomia na minha prática profissional, precisei antes compreendê-la como tema recorrente da condição do ser humano, uma condição ontológica.

Busco no resgate histórico da construção dos significados de autonomia algumas lógicas que explicitam a constituição dos seus diversos modelos e a relação com os contextos das demandas sociais. Como entrada cognitiva de explicação da autonomia, algumas perspectivas de conhecimento mediatizam seu significado decodificando, decifrando, interpretando, sugerindo os parâmetros da autonomia humana. Desse modo, os diversos olhares como pontos de partida - filosófico, epistemológico, histórico, psicológico sociológico, ideológico, pedagógico, político, legal, entre tantos outros, constituem possibilidades do encontro interdisciplinar para estabelecer conexões na *significação* da autonomia na formação do homem, do cidadão, do aluno, da minha própria.

A compreensão do sentido interdisciplinar da autonomia me possibilita apropriar do meu próprio olhar na (re) significação da minha concepção de autonomia. A releitura da experiência pessoal e profissional na orientação educacional na escola básica e a ação de docente e pesquisadora da formação

do professor, as reflexões nas aulas no doutorado, as discussões no GEPI-PUC/SP e o diálogo com autores que me auxiliaram a compreender a construção histórica dos significados de autonomia me (re)colocam no percurso do autoconhecimento. Entre a humildade e a ousadia, percebo-me na vocação ontológica para ser mais presença na formação da autonomia daqueles que estão diretamente sob os meus cuidados e responsabilidade (filhos, netos, alunos). A mediação (ou a metáfora da vida) se faz presente para dar sentido à prática pela autonomia, para dar sentido à minha vida.

Desse modo, percebo a minha entrada no segundo movimento do sentido do sentido, que apresento no segundo capítulo. É a entrada pela “porta da sensação que incorpora a busca de um sujeito no corpo, mobiliza todos os seus sentidos e abre para a autorreferência, como modo de exploração e de validação da prática” (PINEAU, 1999, p. 42).

O olhar de autorreferência não o faço sem *olhar para o outro*. Busco as referências de educadores, autores e pesquisadores que privilegiam o tema da autonomia para que eu possa compreendê-lo na formação e atuação do professor e explorar a constituição da minha ação pela autonomia profissional. Necessito do *olhar do outro para mim*, do olhar daquele que recebe orientações para ser autônomo: o aluno. O olhar de autorreferência não se faz, também, simplesmente *com o meu olhar que me olha*. Recorro às anotações das aulas que planejei e das reuniões que participei no curso de Pedagogia e, ainda, das que participei no GEPI para integrar os caminhos de uma prática reflexiva. É um movimento auto-heteroformativo pelo sentido da ação didática de atora na formação de professores.

Na busca desse sentido nos dados empíricos produzidos com os alunos do Curso de Pedagogia do UniBH (2008-2011), no segundo capítulo, volto minha análise para os relatos orais e escritos dos alunos desse curso, nas disciplinas Ensino e Pesquisa, Gestão de Processos Educativos e Currículo. Esses relatos foram obtidos mediante a realização de grupo focal e questionário com

questões abertas de avaliação da minha prática teórico-metodológica nessas disciplinas.

Com esses dados, busquei o olhar do outro (do aluno) como revelador de mim mesma para que eu pudesse ter uma visão redutora do eu com o olhar que me olha (JOSSO, 2004). Procuo interpretar nesses dados o modo como me reconheço e o modo como os alunos me reconhecem em atitude interdisciplinar, que podem contribuir para explicitar a natureza da ação didática mediadora na formação da autonomia profissional.

Para fundamentar esta interpretação, busco apoio em Fazenda, (sobre os princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar, e em Bourdieu, com a noção de *habitus* para a compreensão das dimensões do *habitus* docente. Procuo então discutir com a noção de *habitus* na perspectiva do *habitus* da autonomia discente, os (des)caminhos na qualificação de uma ação docente na constituição da autonomia profissional.

A direção da direção, a outra porta de entrada no círculo do sentido é de política e de estratégia de ação e caracteriza o terceiro movimento na matriz do sentido. Conforme Pineau (1999, p.43),

trata-se de porta polêmica, pragmática, que impõe colocar a mão na massa, implicar-se, engajar-se, decidir, operação pouco valorizada pelos intelectuais e pelos artistas do sentido. E, no entanto, operação autopoietica, social e individual essencial.

Pineau (1999) orienta ainda que essa via pragmática, ao explorar a direção da ação, faz-se num movimento duplamente central. Por um lado, observa “as sensações e as significações para canalizá-las numa direção desejada” que é também decidida “voluntariamente” (p. 48). Por outro, a ação se faz “em articulação com os dois outros círculos: esclarecer a vivência com conceitos, mas também compreender melhor a significação dos conceitos encarnando-os e realizando-os” (p. 48).

Procuro interpretar, no terceiro capítulo, os significados atribuídos à direção da direção da ação didática pela autonomia profissional nos escritos legais que regulamentam a formação de professores, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia do UniBH e na minha própria ação curricular mediadora pela autonomia. Retomo os relatos produzidos pelos alunos, em parte utilizados no segundo capítulo, porém volto meu olhar para os elementos constituintes da direção da ação pedagógica do formador do professor, mediada pela atitude interdisciplinar. Nesse círculo do sentido procuro desvelar o caráter de slogan pedagógico e revalidar o conceito de autonomia profissional.

Na interpretação dos relatos utilizo também conceitos e referências dos autores já citados no segundo capítulo, em especial, Fazenda, Bourdieu, Sacristán, Freire. Nesse movimento ecoformativo da *práxis* em direção à ação pedagógica, relato um trecho no caminho na auto-formação. Busco a compreensão crítica para perceber a atitude interdisciplinar como propulsora da ação didática, compreendendo sua possibilidade na constituição de um novo sentido na prática do formador do professor da escola básica.

Integrando o processo do autoconhecimento, no quarto capítulo descrevo o olhar retrospectivo da autoformação. No movimento de refletir sobre o próprio processo de reflexão, deixo emergir nos registros daquele capítulo a necessidade da mediação na minha vida pessoal e profissional, uma questão existencial que integra a minha concepção de autonomia. No sentido do fazer (praxeológico) com o meu pertencimento às ações pela autonomia, reconheço-me no desafio de perceber os meus limites e o desejo de contribuir com as reflexões para a constituição da epistemologia de uma autonomia de tipo novo na formação do professor.

O reconhecimento de um percurso³⁰ profissional possibilita recriar o velho e do velho criar o novo (FAZENDA, 2003, 2010) para mediar a prática profissional. Não coloco a conclusão, pois as respostas não adquirem um lugar de destaque

³⁰ Ricoeur (2006) apresenta três estudos para caracterizar a trajetória do percurso do reconhecimento como um movimento de sentido no viver: reconhecimento de si (identificação), reconhecimento do outro e reconhecimento mútuo.

como passagem neste trabalho. Apresento algumas considerações que se abrem para perguntas que são acrescentadas como trechos do caminho na interdisciplinaridade, de modo a contribuir com as reflexões sobre a atitude interdisciplinar por um novo sentido na mediação da autonomia profissional na ação do formador professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

2 SIGNIFICAÇÃO DE UM TEMA RECORRENTE NA VIDA HUMANA: marcos no círculo do saber sobre a autonomia

A curiosidade que me move e que me inquieta, me insere na busca do conhecimento na e pela autonomia profissional. É na verdade, trecho do percurso no autoconhecimento.
(Nali Ferreira)

Neste primeiro capítulo, registro meu movimento para entrar no círculo do sentido do sentido de Pineau (1999) pelo portal filosófico-histórico da significação da autonomia, não somente para perceber marcos na autonomia, mas também para perceber-me como formadora do professor no movimento dos atuais marcos da autonomia com suas implicações na formação profissional de professores da escola básica.

Sinto-me atraída pela pergunta “o que é *significar* autonomia na minha vida?” Entro nesse círculo fazendo uma reflexão sobre a função do signo na vida das pessoas e na minha história de vida. Compreendendo o signo como meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente sua própria conduta, bem como a dos demais³¹, e, ainda, “se o sentido nunca é imediato, imanente; ele é mediatizado por algo que é signo dele” [...] (PINEAU, 1999, p. 36), ou seja, quem, por que ou para quem se estabelecem marcos no sentido da autonomia?

Alerto então que, embora privilegie neste capítulo a entrada cognitiva de explicação da autonomia, ela constitui-se em uma das entradas possíveis para capturar o sentido do seu sentido por um tipo novo de autonomia. Assim, neste capítulo, registro sinais que parecem acompanhar a evolução da pesquisa sobre as bases histórico-filosóficas da autonomia através dessa entrada. No entanto, essa significação só se complementa no movimento interdisciplinar do entrecruzamento dos outros dois sentidos do sentido.

³¹ Explicações de Vygotsky sobre o signo, citado por Nunes e Silveira (2009, p. 103).

2.1 Trechos do caminho para significar a própria autonomia

Quem ou o que faz sinal de que, de quem, por quem,
para que, por quê?
(PINEAU, 1999, p.40)

Etimologicamente a palavra autonomia tem seu significado no grego *autonomos* (de *autos*) “ele próprio” e *nomos* “lei” (CLEMÉNT *et al.*, 1994, p.38). É ainda atribuído a esse significado o movimento de “dar-se, a si mesmo, reflexivamente, suas leis [...] mediante um processo de interiorização de regras” (CASTORIADIS, 1992, p. 140). Com a ajuda de Pineau (1999), entendo que para a clareza cognitiva desse significado há necessidade de abertura de outras portas de entrada no círculo do sentido.

Com a entrada pela *sensação*, tenho a possibilidade do exercício na escuta sensível³² de mim mesma e do outro para compreender a dimensão da autonomia enquanto questão individual e social para a interiorização de regras; com a da *direção das ações* (da/pela autonomia, movimento sem fim com marcas no tempo individual e social. Esta última entrada é a da ação e de suas orientações. Portanto, mais contingente, menos certa, mais mutável, como alerta Pineau (1999).

Na constituição histórica da autonomia estão presentes o desejo e o objetivo do homem pela sua liberdade e independência, ou seja, trata-se de uma questão recorrente na condição humana. Para melhor entendimento dessa afirmação, observo o que diz Castoriadis (1992) quando considera a possibilidade da autonomia como modo de ser do homem e nossa principal aspiração, que ultrapassa as singularidades de nossa constituição pessoal. Nesse sentido, o

³² Barbier (2002, p. 94) argumenta que a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem”. Para o autor “a escuta sensível é multirreferencial não é projeção de nossas angústias ou de nossos desejos”. Nessa perspectiva, “supõe, então, um trabalho sobre si mesma, em função de nossa relação com a realidade [...]” (BARBIER, 2002, p.96).

autor aponta que as razões pelas quais visamos a autonomia são e não são localizáveis em determinada época³³. “Não o são, porque afirmaríamos o valor da autonomia quaisquer que sejam as circunstâncias”. E, ainda, “o desejo de autonomia tende fatalmente a emergir onde existem homem e história, porque, como a consciência, o objetivo de autonomia é o destino do homem, porque, presente desde o início, ela constitui a história mais do que é constituída por ela” (CASTORIADIS, 2007, p.121).

As referências para o projeto de autonomia do sujeito sejam as do plano individual ou as do coletivo, e os contextos dos quais participa definem também as circunstâncias nas quais se espera que seja autônomo, conforme seu nível de pertencimento e envolvimento nas relações sociais. Isso pode ser percebido na história do homem pela conquista da autonomia, quando o momento histórico e ou as circunstâncias definem o que se espera de um sujeito de autonomia.

Isso me sugere pensar a autonomia como instância definidora de nossa identidade, em vocação ontológica na busca para sermos nós mesmos donos de nossas leis, como marca que nos afirma nas relações sociais. Segundo propõe Castoriadis (1992, p.140) [...] autonomia é “o agir reflexivo de uma razão, [...] ao mesmo tempo individual e social”. Assim, o processo de desenvolvimento de autonomia está relacionado aos planos individual e coletivo que se interconectam.

³³ Para melhor compreender a proposta conceitual de Castoriadis (1992, 2007) é necessário resgatar um pouco do contexto do qual este autor se vale para fazê-la. Em uma vertente do marxismo para o simbólico, situa a filosofia como elemento central no resgate do projeto de autonomia nos planos individual e social. Acredita descobrir uma significação na história efetiva para compreender a possibilidade e a procura da autonomia. Situa a concepção de autonomia no caminho de um projeto revolucionário (a possibilidade de outra forma de sociedade que não a capitalista). Desenvolve seus argumentos relacionando autonomia e alienação. Esclarece primeiro esse termo a propósito do indivíduo, ou seja, o que é um indivíduo autônomo e depois passa para o seu significado no plano coletivo, o que é uma sociedade autônoma ou não alienada.

Castoriadis (2007, p.123) utiliza-se das categorias psicanalíticas de Freud³⁴ para falar que o sujeito vai adquirindo autonomia à medida que amplia sua consciência a respeito do discurso do outro que fala por ele. O *Ego* representa o consciente em geral e o *Id* (origem e lugar das pulsões, instintos), tomado nesse contexto, representa o inconsciente no sentido mais amplo. O *Ego* (sem a supressão das pulsões e sem a eliminação ou a reabsorção do inconsciente) como consciência e vontade deve tomar o lugar do *Id*. “Trata-se de tomar seu lugar na qualidade de *instância de decisão*”. Nessa perspectiva, a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente. Como propõe o autor,

[...] lá onde estava a função do inconsciente, e o discurso do Outro que fornece seu alimento, que o Ego deve advir. Isso significa que meu discurso deve tomar o lugar do Outro. Mas o que é o meu discurso? O que é um discurso meu? Um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro; em outras palavras, que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constituiu como a verdade própria do sujeito - como minha própria verdade. (CASTORIADIS, 1982, p.125).

Desse modo, a autonomia traz os resíduos do discurso do outro. Nos termos de Castoriadis (2007) é “instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não histórico” (p. 125). Não há indivíduo sem interiorização da instituição social (CASTORIADIS, 1992).

2.1.1 Família e escola: aprendizado sobre *ter* autonomia

Como num cenário retrospectivo, as cenas da minha vida vão se reconstituindo. Percebo o aprendizado para a autonomia como um movimento, ao mesmo tempo, entre as referências do outro (pais, familiares, amigos, professores) e a minha subjetividade para avaliar, reprocessar, discordar,

³⁴ Castoriadis (2007, p.123) alerta que, sem deixar de dar o crédito a Freud quanto à profundidade de seus estudos, o programa da reflexão filosófica sobre o indivíduo existe há mais de vinte séculos, o pressuposto e, ao mesmo tempo, o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant.

aceitar e reprocessar o discurso do outro e me constituir como um ser de autonomia.

Nasci em Brumadinho (Minas Gerais), cercada pelo carinho dos pais, tios, avós, primos e amigos da família. O interesse pelas coisas da escola era estimulado pelas brincadeiras, pelo “faz-de-conta” ao dar aulas para os irmãos e crianças amigas da vizinhança, caminho na constituição da identidade para *ser* professora. Desde que aprendi a ler e até à fase de minha pré-adolescência, meu pai destacava textos do jornal “Estado de Minas”, que sempre lia aos domingos e que julgava serem convenientes e interessantes que eu lesse. Ele e minha mãe estimulavam atitudes de autonomia e de liberdade com responsabilidade nas tarefas da escola, na ajuda em casa e nas brincadeiras com os irmãos, primos, amigos e vizinhos, para observar os direitos e deveres na convivência. As atitudes de meu pai, com o estímulo à leitura e à importância que atribuía ao estudo, hoje são marcas reelaboradas (entre o “discurso do Outro e o meu discurso”) na constituição da minha identidade e autonomia na busca do conhecimento.

Tive uma vida familiar e estudantil agradável e rica em aprendizados para me transformar em um ser de autonomia. Ingressei na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ainda com dezessete anos. Participei de projetos organizados por essa instituição, como o Projeto Rondon³⁵, Festival de Inverno³⁶, entre outros. Posso dizer que eu aprendera na família, na escola básica e na formação na graduação o que era *ter* autonomia.

A autonomia é um processo em que vamos nos desenvolvendo para capacitarmos a nós mesmos a agir com liberdade, ancorados na independência moral ou intelectual, aprendida no contexto de significados dos espaços culturais aos quais pertencemos. Assim, como nos ensina Castoriadis

³⁵ Projeto Rondon – Foi criado pelo governo brasileiro em 1966, com o objetivo de realizar extensão universitária mediante o contato de estudantes voluntários com o interior do país para a realização de atividades assistenciais em comunidades mais carentes.

³⁶ O Festival de Inverno da UFMG iniciou-se em Ouro Preto, em 1967, com cursos apenas nas áreas de Música e Artes Plásticas. Trata-se de um dos festivais mais tradicionais do país. É referência para a cultura nacional e um dos objetivos é promover a integração cultural com a cidade onde é realizado.

(1992), na interiorização das regras, nesse caso, oriundas da instituição família, do convívio social e das referências para os cuidados na aprendizagem com as crianças, adquiridos também na formação acadêmica, passei, como mãe, a adotar a conduta que considerava a mais indicada na direção da autonomia dos filhos. Estimulava a autonomia nos seus pequenos gestos: ajudar nas tarefas de casa, cuidar dos seus brinquedos, ter gosto, responsabilidade e iniciativa nos estudos, ter liberdade com responsabilidade.

Nas relações familiares, os conflitos quanto ao que deveria ser *da minha autonomia ou do outro* se constituíram em desafios de uma caminhada para compreender-me, compreender e aprender com o outro. Desse aprendizado, afirmei no sentido da autonomia a liberdade, a iniciativa e a busca do equilíbrio na independência, para compreender na autonomia do outro (do esposo, dos filhos, dos parentes...) e minha um movimento constante de interações. O movimento para *ter* autonomia me trouxe à consciência a dimensão do *ser* de autonomia que residia em mim. E o desejo de autonomia mais uma vez se fez presente em mim, seguindo o curso desse desejo como no da história humana.

2.2 Conquista da autonomia: uma trajetória histórica de significados

No resgate histórico sobre a constituição das concepções da autonomia, destacam-se tradições filosóficas que resultaram em tomada de posição epistemológica diferenciada na explicitação dos seus significados. Em linhas gerais, pode-se dizer que a humanidade, em alguns contextos ao longo de sua caminhada, viveu duas grandes épocas. Assim, conforme a *episteme*, isto é, o recurso cognitivo que permitiu delimitar o contexto e os limites dos conceitos e ideias utilizados para compreender e atuar na realidade nessas duas grandes épocas, se pode classificá-las em tempo pré-moderno e moderno (CASTORIADIS, 1992; BARROS, 2005).

A maneira como nos relacionamos em sociedade traz implicações tanto para o plano individual quanto para os grupos sociais aos quais pertencemos. A autonomia é um processo constituído e em constituição, conforme a *episteme*

que lhe dá sentido, segundo as regras e especificidades das significações no contexto histórico do que é o conhecimento. Assim, a concepção de autonomia observa uma configuração histórico-político-cultural.

Atualmente, estamos vivendo um período que se caracteriza como um estado de mudanças aceleradas e que configura a nova consciência cultural relativa a radicais transformações em nossa existência e em nossas condições históricas. Predomina a visão de incompletude e abertura ao pluralismo de ideias nos diversos campos do conhecimento (científico, tecnológico, educativo) e nos segmentos sociais (padrão de família, tipo de escola, diversidade nos padrões de comunidade).

Vive-se uma época caracterizada pela indeterminação e descontinuidade dos parâmetros, entre a insegurança e os equilíbrios que a vida social impõe (FERREIRA, 2008, p. 78). Esse tempo que estamos vivendo é denominado, de modo genérico, como o da pós-modernidade, pois são questionados por vários autores os pressupostos da racionalidade moderna. É também considerado por alguns pensadores como prolongamento da modernidade, como um tempo dos legados incompletos da modernidade ou hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2009; SANTOS, 2000; SACRISTÁN, 1999), e ainda, o tempo da condição pós-moderna³⁷.

³⁷ A expressão “pós-moderno” é considerada por autores como Lipovetsky (2009, p.59) ambígua, inapropriada, errada. “[...] não há sociedade pós-moderna, assim como não há indivíduos pós-modernos. Presenciamos o advento de uma sociedade e de um indivíduo hipermodernos. Não estamos *depois* da modernidade, estamos numa segunda modernidade, e vivemos uma nova revolução moderna que traz uma nova aventura da autonomia dos indivíduos”. Outro autor que apresenta questionamentos sobre o sentido dessa expressão é Santos (2000). Argumenta que “tanto o excesso como o déficit de cumprimento das promessas históricas da modernidade [como a que advogava que a cultura e a escola iluminavam o indivíduo e o constituíam de razão; fé na ciência e progresso como respostas aos males da humanidade: peste, fome, pobreza, entre outros] explicam a nossa situação presente”. Para o autor, “o que aparece, à superfície, como um período de crise, é, em nível mais profundo, um período de transição paradigmática”. Afirma que, como “todas as transições são simultaneamente semi-invisíveis e semicegas, é impossível nomear com exatidão a situação atual”. Acrescenta também que, “talvez seja por isso que a designação inadequada de ‘pós-moderno’ se tornou tão popular e, por essa mesma razão, este termo é autêntico na sua inadequação” (SANTOS, 2000, p.49). Sacristán (1999) é outro autor que faz críticas à ideia de progresso como algo linear proposto pela modernidade. Destaca o legado incompleto da modernidade para a educação inspirado em Kant. Pela educação, o homem deverá ser, então: disciplinado, cultivado, prudente, moralizado. (KANT, *apud* SACRISTÁN, 1999).

Assim, historicamente em trajetória de “depuração dos sinais” (PINEAU, 1999, p.40) há evolução da significação da autonomia, como exemplifico no desenvolvimento deste capítulo. Na época pré-moderna, na antiguidade clássica grega, a autonomia emerge como um projeto coletivo e individual nas cidades-estado, quando da criação da política e da filosofia ante as interrogações do homem, no plano das significações sociais quanto ao sentido e utilidade das leis e, no plano individual, quanto ao que se deveria pensar e como saber se esse pensar era certo (CASTORIADIS, 1992).

As formas absolutas e permanentes - modelos de conduta - copiadas de determinadas classes eram importantes na definição do papel pré-determinado que cada indivíduo desempenhava, numa relação heterônoma, isto é, dependente do que é exterior ao sujeito, onde as tradições se impõem aos membros, como no caso das sociedades primitivas ou medievais. Há o predomínio de uma ordem simétrica, imutável, intencional de crenças e tradições. Segundo Barros (2005, p. 108), nas culturas que se constituíram em torno de um centro cosmológico [cosmocêntricas], “a ideia de indivíduo separado do todo não era sequer pensada, já que, como grupo, valorizavam-se as crenças, os mitos, os modos pelos quais estes eram transmitidos, a autoridade do chefe e a sabedoria dos anciãos”.

Castoriadis (1992, p.138) nos ensina que a política e a filosofia, enquanto criação dos gregos podem ser consideradas a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual e têm seu marco no estabelecimento de “um *nomos* fortemente influenciada pela tradição” quando o papel da religião é central. Desse modo, nesse contexto histórico, a religião, considerada como o conhecimento legítimo, não será colocado em questão; há a garantia de que todas as significações do mundo como das coisas humanas tenham como princípio a mesma origem. Os indivíduos “[...] vivem e se pensam na repetição; indivíduos que quase não são individuados, cuja imaginação radical é reprimida o mais possível”. (CASTORIADIS, 1992, p.138). Desse modo, “[...] quase em todas as partes as sociedades seguiam a tradição” (p.139) firmada nos valores culturais.

2.3 Ruptura epistemológica significando o projeto moderno de autonomia

Situando a autonomia no quadro de perspectivas dos avanços no conhecimento ou “áreas de conquista intelectual”³⁸, o projeto de autonomia apresentado pelos gregos se altera a partir da instauração do projeto moderno em que se inaugura outro tipo de sociedade e de indivíduo.

Um marco é Descartes (1596 – 1650) que registra na história a ideia de autonomia no indivíduo moderno, o sujeito do juízo, o sujeito pensante, independente das causalidades atribuídas a mecanismos divinos. O pensamento ocidental moderno se caracteriza como filosofia do eu e do sujeito. A ideia de individualidade é desenvolvida a partir do “aparecimento da consciência individual que não mais se submete à religião e seus preceitos, mas sim às novas crenças que dão ao indivíduo uma autonomia em relação ao seu grupo e origem, colocando-o mesmo como fundamento e sujeito da ética, da moral e da política” (BARROS, 2005, p. 109).

Com Descartes emerge a noção de que a natureza não é permeada por forças invisíveis, sendo mera matéria prima e podendo, assim, ser perfeitamente dominada pela razão. Tudo é suscetível de ser conhecido e pela vontade a totalidade do real é utilizável pelo homem que visa à realização de seus fins (RENAUT, 2004, p.141).

Conforme argumenta Renault (2004, p.15), com Kant (1724 – 1804) emerge a ideia de autonomia, mediante a crítica da moral da felicidade. A vontade moral (definida como autônoma) “é ao mesmo tempo agente e princípio (o valor supremo) da moralidade, nada quer além de si mesma enquanto liberdade que

³⁸ Expressão utilizada por Pineau (1999, p.38). Como exemplos de conquistas ou avanços intelectuais, o autor destaca, que na sociedade teocrática da Idade Média, a rainha das ciências só podia ser a teologia. Depois das revoluções do fim do século XVIII e início do século XIX, que foram justificadas pela razão filosófica sob os nomes de liberdade, igualdade e fraternidade, a hierarquização positivista das ciências, colocando as matemáticas no topo, foi construída explicitamente para fundar a razão social numa racionalidade positiva, isto é, real, útil, certa, precisa, organizadora (PINEAU, 1999, p. 38).

dita a lei à qual se submete. Pela primeira vez, aparece uma representação da vontade que se toma como objeto”.

Com a emergência do humanismo moderno, a autonomia é percebida enquanto princípio e valor do indivíduo (o individualismo)³⁹. Com a irrupção do indivíduo, Renault (2004) destaca nas sociedades democráticas as categorias de liberdade e independência na relação com a autonomia. O ser humano é concebido e afirmado como autor. É fonte de suas representações e de seus atos, pois é seu “fundamento (*subjectum*, sujeito). [...] Não concebe mais receber normas e leis nem da natureza das coisas, nem de Deus, mas pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade” (RENAULT, 2004, p. 10).

O desmontar de um mundo organizado por um modo fechado em suas fontes de significação foi cedendo espaço à ordenação da vida subjetiva dos indivíduos. A modernidade dá lugar a uma concepção de universo aberto e mutante. Nos termos de Jr. Bezerra (2009, p. 38),

Isso não significa dizer que a modernidade tenha simplesmente eliminado as fontes de transcendência normativa. O que mudou essencialmente foi o surgimento da possibilidade de escolha, pelos indivíduos, das ordens simbólicas nas quais iriam ancorar suas significações sobre o ser, a verdade e o bem. Desse modo, a recusa do poder totalizante das instituições tradicionais abriu caminho para as variadas expressões individuais e coletivas do exercício da autonomia.

No século XVIII, o projeto de autonomia radicaliza-se no campo social e político, assim como no intelectual, quando as formas políticas instituídas são questionadas e outras novas são estabelecidas, como destaca Castoriadis

³⁹ Para Renault (2004), é possível considerar os temas igualdade *versus* hierarquia e liberdade *versus* tradição, com aceitável segurança como caracterização da era democrática e como dimensão do mundo. “O indivíduo nele se afirma simultaneamente enquanto valor e princípio. **Enquanto valor** (grifos meus), na medida em que, na lógica da igualdade, um homem vale outro, fazendo com que a universalização do direito de voto seja a tradição política mais completa de tal valor; **enquanto princípio**, na medida em que, na lógica da liberdade, apenas o homem pode ser por si mesmo a fonte de suas normas e leis, fazendo com que, contra a heteronomia da tradição, a normatividade ética, jurídica e política dos Modernos se filie ao regime de autonomia”. (RENAULT, 2004, p. 30).

(1992). Os reflexos do movimento de mudança avançam além do domínio político como as formas de propriedade, a organização da economia, a instituição família, a condição das mulheres e as relações entre os sexos, o modo de pensar a educação e o estatuto dos jovens. É importante assinalar que o período moderno (como realça Castoriadis, de 1750 a 1950) pode ser definido pelo “emaranhamento destas duas significações imaginárias: autonomia de um lado e expansão ilimitada da ‘mestria racional’ do outro. Ambas mantêm coexistência ambígua sob o teto comum da Razão” (CASTORIADIS, 1992, p. 19-20).

A autonomia, enquanto princípio individual, é social e filosoficamente reconhecida desde os séculos XVII e XVIII, como argumenta Lipovetsky.(2009) Considera dois momentos de desenvolvimento da autonomia. O primeiro é o da autonomia moderna (entre 1700 e 1950-1960) - primeira era do individualismo (limitado). Trata-se da autonomia individual, mas socialmente enquadrada, limitada a determinados dispositivos sociais como as “ideologias sacrificiais, as grandes utopias coletivas, as organizações de massa, a socialização desigual entre o homem e a mulher, a educação autoritária” (LIPOVETSKY, 2009, p. 59). O segundo é o do atual momento – “autonomia hiperindividualista ou individualismo completo”, conforme Lipovetsky (2009, p. 59).

2.4 Sinais da autonomia de tipo novo para a formação do professor

Para apreender os sinais da autonomia de tipo novo, no contexto atual, recorro, especialmente às contribuições de Lipovetsky, Jr. Bezerra e Melman que registram suas reflexões filosóficas no livro “O futuro da autonomia”, organizado por Neutzling, Bingemer e Yunes (2009). Esses autores apresentam discussões sobre a temática da autonomia que se complementam. Opto por transcrever neste texto muitas citações desses autores por considerá-las ricas em detalhes fundamentais na captação dos sinais da atual configuração da autonomia. Justifico ainda esta minha opção, pois, apesar dos autores apresentarem com muita propriedade um cenário, em certa medida

nostálgico, são detalhes desse mesmo cenário que me auxiliam nas reflexões do porquê o tema da autonomia me instiga, interessa e compromete.

Atualmente, nos termos de Lipovetsky (2009), vivemos o desmantelamento dos antigos freios da autonomia individual. Ao sair da primeira era da autonomia moderna, o individualismo limitado cedeu lugar a um individualismo completo, total ou hipermoderno. Estamos vivenciando o desaparecimento dos antigos obstáculos, das antigas barreiras erigidas contra o individualismo. Individualismo hipermoderno significa, portanto, “enfraquecimento das regulações coletivas, desestruturação dos dispositivos da socialização tradicional e, por essa razão, emancipação dos indivíduos em relação às autoridades e às imposições do coletivo a que se pertence” (LIPOVETSKY, 2009, p. 59). Lipovetsky (2009, p.61) considera o individualismo hipermoderno como um individualismo desinstitucionalizado ou desregulado, pois “o indivíduo se torna cada vez mais estrategista, móvel, nômade, o que pode ser para o melhor e para o pior”, como afirma o autor.

Giddens (2002), ao falar dos parâmetros existenciais da contemporaneidade, afirma que ocorrem processos de mudanças profundas que não se adaptam nem à expectativa nem ao controle do homem. As práticas dos especialistas tornam-se rapidamente obsoletas ou estão sujeitas a transformações diversas. Ainda segundo Giddens, há uma descrença “na razão providencial⁴⁰ em conjunto com o reconhecimento de que a ciência e a tecnologia têm dois gumes, criando novos parâmetros de risco e perigo, ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades benéficas para a humanidade” (2002, p.32).

No período atual, muitas das formas de risco não são previstas de modo claro. Isso porque há um ambiente de conhecimento em transformação que emoldura as situações de risco. Há “incorporação rotineira de conhecimento ou informação novos” nas diferentes situações, “que são assim reconstituídas ou reorganizadas” (GIDDENS, 2002, p. 223). Daí a necessidade de formação que

⁴⁰ “Idéia de que o aumento da compreensão secular da natureza das coisas intrinsecamente leva os seres humanos a uma existência mais segura e satisfatória” (GIDDENS, 2002, p.33).

exige a manifestação de autonomia de tipo novo, fundamentada na reflexão sobre a ação, no emergente, no inusitado das situações paradoxais no cotidiano da prática. Porém, sem a ilusão ou crença de encontrar uma resposta final para as situações complexas, mas acreditando no encaminhamento de uma ação que busca o que é possível e desejável realizar no contexto da prática profissional.

Lipovetsky (2009, p. 64-71) destaca alguns paradoxos que acompanham o mundo da autonomia hiperindividualista e que apresento a seguir.

Primeiro paradoxo - quanto mais a cultura hipermoderna está centrada na autonomia individual, mais os indivíduos, sentem no trabalho, a heteronomia das pressões da globalização [demissões, restrições financeiras]. [...] De um lado, o mundo do individualismo é o universo em que cada um é responsável por si mesmo, senhor de si mesmo; de outro, no entanto, o indivíduo se sente cada vez mais desapossado de sua própria vida por potências anônimas muito distantes dele.

Segundo paradoxo - O universo em que vivemos é aquele da autonomia e do hedonismo consumidor. [...] O universo da autonomia hipermoderna é também o universo da fragilidade psicológica cada vez mais generalizada. Isso porque o indivíduo está cada vez mais entregue a si mesmo. Outrora, as armações coletivas sustentavam os homens, como dizia Nietzsche. Hoje, nada mais os sustenta, e disso resulta a dificuldade de viver e uma construção da personalidade extremamente incerta e frágil.

Terceiro paradoxo - O universo hipermoderno é inseparável do universo de consumo, com tudo o que isso implica em matéria de fruição, de prazer, de melhor viver. [...] É bem verdade que a época vive o desenvolvimento de uma cultura da fruição, do lazer, da abundância dionisíaca, mas, ao mesmo tempo, vemos expressar-se a cultura do medo, um sentimento de insegurança que está presente em toda parte. Medo do desemprego, da poluição, de insegurança urbana, da doença, da idade, do peso, dos vírus, daquilo que comemos e respiramos. [...] Até os anos 1950, os pais não ficavam muito ansiosos em relação à educação. Educavam seus filhos mais ou menos como tinham sido educados. Não se questionavam sobre o que era certo ou errado nesse campo. [...] os pais não param de comprar livros, de consultar a internet sobre como educá-los, alimentá-los. Como não existem mais modelos, [...] eis **então um novo grande paradoxo**: (grifos meus) quanto mais o indivíduo é autônomo, senhor de si mesmo, paradoxalmente, mais ele se torna problemático para si mesmo. Não sabe mais exatamente como conduzir-se. [...]

Entretanto, não vivemos num universo apocalíptico. Porque ao mesmo tempo em que o individualismo hipermoderno gera depressão, ansiedade e angústia, esse universo permite que os homens recomecem sua vida. [...] Temos mais problemas pessoais, mas também temos mais capacidades, possibilidades de recomeço, de novas partidas na existência.

Quarto paradoxo – um dos grandes traços que caracterizam o individualismo hipermoderno é o excesso, o exagero, o cada vez mais. [...] Há uma dinâmica de excesso no desempenho como forma de expulsar a angústia. [...] No mesmo momento em que a velocidade, a hiperatividade, o virtual, o excesso se tornam figuras maiores, assistimos a uma busca crescente de bem-estar, mais qualitativo, mais sensível e mais emocional. [...] Crescem hoje a temática da qualidade de vida, o desejo de qualidade em relação à moradia, ao meio ambiente, ao urbanismo.... Passamos do conforto quantitativo ou técnico para mais qualitativo, que envolve qualidades sensoriais, moda, estética, cultura, emoção. [...] Hoje buscamos pratos orgânicos.

Quinto paradoxo – quanto mais aumenta o individualismo, mais se afirmam diferentes tipos de comunitarismo, as buscas étnicas, as reivindicações identitárias e particularistas, novos movimentos religiosos, a multiplicação das seitas e do fundamentalismo. [...] O indivíduo desregulado busca novos pontos de ancoragem. Esse é o sentido do retorno do comunitarismo em nossos dias: há uma recomposição da identidade coletiva porque, para certos indivíduos, é muito difícil viver em estado livre, sem nenhum enquadramento coletivo, e há também a necessidade de integração comunitária, de participação emocional dentro de uma coletividade.

Sexto paradoxo – os paradoxos também dizem respeito à questão das liberdades privadas e públicas. Sabemos que em nossas sociedades existem cada vez mais dispositivos de vigilância.

Sétimo paradoxo – Associa-se muitas vezes o individualismo hipermoderno ao egoísmo total, como se o universo do individualismo fosse sinônimo de “cada um por si” e “depois de mim, o dilúvio”. Penso que não é exatamente assim. A relação entre individualismo e egoísmo é real, mas está longe de esgotar a questão. Chamo a atenção para o fato de que o universo do hiperindividualismo é também aquele em que se multiplicam as associações, as caridades, as ONGs. [...] Não há mais imoralidade hoje do que havia no passado. [...] Trata-se da saída da moral do campo da tradição e de sua entrada no universo da individualização democrática, fazendo com que, doravante, os problemas éticos tenham de ser discutidos entre os homens. Não recebemos mais de fora as respostas para a vida moral, temos de buscá-las e encontrá-las. É essa nova indeterminação que conduz à falsa ideia de que estejamos em

plena anarquia moral. É um erro dizer que há caos moral, relativismo ético total. As pessoas simplesmente não concordam mais quanto à maneira de concretizar o universo da autonomia e, então, há debate e polêmica no campo moral. [...] É preciso destacar que não existe um único individualismo hipermoderno. [...] As sociedades hipermodernas geraram um *individualismo irresponsável* – corrupção, delinquência, sem regras, sem limites... e *individualismo responsável* – através da vida associativa, da caridade, das ONGs, dos movimentos de solidariedade aos grandes desastres, das doações humanitárias, da luta contra a corrupção.

Diante dos paradoxos, das incertezas, os indivíduos vivem conflitos, mas mudam de configuração. “Ao invés de se manifestarem na relação de exterioridade entre o indivíduo e as instâncias que dirigiam seu destino, passam a ser experimentados [nos] confrontos [...] que se originam de seu universo interior”. (JR. BEZERRA, 2009, p.39). A autonomia é alçada à condição de valor supremo (JR. BEZERRA, 2009).

Segundo Jr. Bezerra (2009, p. 40), na contemporaneidade, nada mais parece sustentar de maneira estável o reconhecimento no campo social. Os aspectos como os laços de pertencimento e filiação, as orientações das agências normativas que indicavam de modo claro “como, quando e em nome do que agir”, fundamentais para o exercício da normatividade subjetiva, são incapazes de assegurar ao indivíduo bases onde possa recorrer nas inevitáveis turbulências de sua trajetória existencial. Foram postos sob questionamento “ao se tornarem matéria de escolha idiossincrática e terem sua transcendência e seu poder demolidos - justamente em nome da liberdade e da autonomia dos sujeitos”.

Em vista da destruição do poder normativo das tradições e a consagração acentuada da autoconstrução e autogestão se estabelece um cenário de referência, em certa medida, paradoxal. Jr Bezerra (2009, p. 40) nos esclarece como o indivíduo se sente nesta situação.

De um lado os indivíduos são estimulados a se desvencilharem do peso das tradições, de modo a usufruir plenamente de sua liberdade e viver de forma autônoma essa liberação. No entanto, ao longo do tempo se transforma numa injunção. O que emergiu como abertura foi se tornando imperativo tirânico

e paradoxal: seja livre! O sujeito contemporâneo deve recusar referências externas e buscar em si mesmo o solo no qual ancorar sua identidade – sempre em risco de desgarrar num mar de possibilidades sem limites oferecidos no imaginário da cultura.

[...] Jogados num universo social em que referências sólidas e estáveis se tornaram líquidas e fluidas, os indivíduos precisam eles próprios confirmar a todo instante sua continuidade, sua força, seus méritos, por meio da conquista e exibição de altas *performances* nos planos pessoal, econômico e social. Impelidos a rejeitar a interferência coletiva em seus destinos, acabam por transformar a gerência privada de sua própria vida no centro principal de sua existência. Sem se darem conta, sucumbem aos imperativos sociais no instante mesmo em que se imaginam fugindo deles.

Jr. Bezerra (2009) alerta que não se trata de considerar os sujeitos de hoje como se flutuassem à deriva sem jamais ancorar-se subjetivamente. Busca estratégias com as expectativas de estabilidade, confiança e repouso, necessárias ao sentimento de continuidade do eu. A primeira delas são os *laços de pertencimento ad hoc* [filiação a clubes, associações e grupos com objetivos específicos], constituídos para atender a necessidades e demandas decorrentes daquele lugar provisoriamente ocupado pelo sujeito.

O sujeito busca nesses espaços suprir as lacunas decorrentes da não filiação duradoura a instâncias transcendentais, aderindo a “laços de pertencimento momentâneos referidos não a um horizonte existencial estável ou a valores de ordem supraindividual, mas ao conjunto de circunstâncias e encruzilhadas em que o sujeito naquele instante se encontra” (JR. BEZERRA, 2009, p. 40). As demandas sociais pedem que o sujeito, ao mesmo tempo, demonstre solidez, confiabilidade e flexibilidade sem limites nas atitudes e atividades do seu cotidiano. Isso leva a um movimento de constante mudança no comportamento das pessoas. Como afirma Jr. Bezerra (2009, p. 42),

[...] o sujeito muda o tempo todo de ideias, valores, identidades, alinhamentos políticos, posicionamentos éticos, etc. Todos esses elementos são assumidos e descartados na medida em que circunstâncias parecem assim o exigir. O caráter ‘líquido’, fluido e efêmero – traço distintivo dos vários aspectos da vida em nossa sociedade (Bauman, 2001, 2007a, 2007b) – favorecem o cultivo de subjetividades móveis e flexíveis, mas

mantém o sujeito num estado de constante precariedade e insegurança.

Na segunda estratégia, como acentua Jr. Bezerra (2009), o sujeito aposta nos objetos como fonte de suporte estável para o eu e busca nestes uma sustentação que não encontra nos ideais. Assim, a *referência objetiva*, com sua prometida solidez, apresenta-se como alternativa, pois “a referência ideal ou simbólica se torna rarefeita ou fugidia” (p.42). No entanto, o consumo atual [...] “dispensa o valor afetivo dos objetos e os torna efêmeros, intercambiáveis e descartáveis. Seu valor simbólico define, e sua solidez se esfarinha na mesma velocidade com que tornam obsoletos” (p. 42).

Nos termos de Lipovetsky (2009, p. 55), nesse sentido, “autonomia se torna sinônimo de autossatisfação, em detrimento do outro, do próximo, da família, da sociedade, pois, de certa forma, a sociedade lhe recomenda um gozo perfeito, completo, mesmo que seja desmedido”. Na perspectiva desse autor, no lugar de se tornar seu próprio senhor, sendo o sujeito autônomo, livre, capaz de estabelecer suas próprias leis, o sujeito tornou-se submisso a um senhor inesperado, que é simplesmente o objeto. Como reforça o autor,

A figura, eu diria, dos mestres personificados, sejam eles religiosos ou civis, é substituída por uma figura inesperada e sem precedente do mestre: a figura do objeto, porque, de uma forma ou de outra todos nós nos tornamos *adictos* [viciados, dependentes]. Nós, os autônomos, os senhores de nós mesmos, que decidimos de acordo com nossos próprios caprichos, nos vemos dependentes de toda uma série de *gadgets* [equipamentos eletrônicos, em geral, pequenos e modernos] e objetos, cuja presença se tornou indispensável em nossa vida cotidiana [...] (LIPOVETSKY, 2009, p. 55).

Na terceira estratégia - *subjetividade somática* –, segundo Jr. Bezerra (2009, p. 43), embora haja [...] “a perda da força simbólica por parte das grandes formações sociais do passado”, cujo poder não se impõe mais como antes, “a privatização das instâncias normativas impeliram os indivíduos a se voltarem sobre si próprios em busca de marcos de orientação para sua vida subjetiva”. Com o declínio dos referenciais coletivos tradicionais, Jr. Bezerra aponta para o surgimento de novos ideais e preceitos culturais que disputam espaço com os tradicionais – “a cultura somática” (p. 43).

Nesse contexto, conforme Jr. Bezerra se abre espaço ao “cultivo dos sentimentos e da sensibilidade afetiva”, que se torna o “centro das preocupações e das práticas de si”. Para o autor, o cuidado com o corpo não estava concentrado na simples exaltação das potencialidades somáticas, mas a serviço de objetivos mais nobres. Desse modo, “o bem estar corporal não era um bem estar em si mesmo, mas um meio”. Ao sentir-se “dispensado das atribuições físicas, o sujeito podia se dedicar ao cultivo da vida interior e ao exercício da liberdade criativa no mundo público” (JR. BEZERRA, 2009, p. 43).

Porém, na cultura somática esse quadro se modifica⁴¹, conforme Bezerra. Nos termos do autor, o corpo torna-se o bastidor e o palco da identidade pessoal. “A maior parte do esforço de subjetivação e estabilização da identidade deslocase, assim, da interioridade pessoal para a exterioridade somática: o trabalho sobre o corpo, a exploração de suas possibilidades, a otimização de sua *performance*” (JR. BEZERRA, 2009, p.45).

Essas questões trazem para o sujeito contemporâneo implicações na constituição de sua identidade. Sem um “mapa confiável de orientação existencial” e com dificuldades em estabelecer suas “bases identitárias”, o homem “viu no corpo seu último refúgio e promessa. Refúgio no qual espera encontrar as marcas que o singularizarão no olhar dos outros, e promessa de obtenção da satisfação necessária ao bem-viver (JR. BEZERRA, 2009, p. 44).

⁴¹ “Como uma espécie de efeito colateral do ideário individualista, o cuidado de si viu-se transformado num conjunto de práticas corporais voltadas principalmente para a otimização do funcionamento somático. A função dos prazeres obtidos por meio dos sentidos tornou-se sinônimo de uma vida feliz. Maximizar os ganhos de prazer e ultrapassar os limites estabelecidos (pela natureza do corpo ou pelas regras sociais) de satisfação tornaram o lugar da investigação sobre o sentido da vida pessoal e do esforço em mudar o mundo compartilhado”. O corpo torna-se o instrumento privilegiado para obtenção de satisfação, já que as outras fontes diminuiriam consideravelmente seu apelo e a introspecção e a interrogação sobre os estados de espírito cederam lugar à exploração metódica de sensações prazerosas. [...] A busca da felicidade, antes referida no espaço comum e à relação com os outros, viu-se traduzida em linguagem sensorial (p, 44). [...] O corpo torna-se, então, o fiador do eu. (JR. BEZERRA, 2009, p. 43).

Melman (2009) argumenta que a promoção da individualidade e da autonomia no contexto atual pode ser atribuída às várias rupturas que estamos vivendo. Entre elas: ruptura nos laços familiares, desafeição em relação à religião, rompimento dos laços com o dever social e com a pátria e a ruptura com os saberes aos quais estávamos ligados. Ao tecer considerações sobre a última ruptura, uma das mais importantes segundo Melman (2009), o autor aponta que, por um lado, o desenvolvimento de nossa modernidade se deve às aquisições científicas que, em certa medida, contribuíram para a desvalorização dos saberes aos quais estávamos ligados. Acrescenta o autor, por outro lado, o uso do maravilhoso instrumento que é a Internet contribui para a ruptura do laço respeitoso que podíamos ter com os saberes. Assim justifica o autor: se o saber está à nossa disposição na internet, “ela nos permite usar o saber, tomá-lo emprestado, sem precisar adquiri-lo. [...] Fazemos uso dele quando precisamos e depois o deixamos de lado (MELMAN, 2009, p.54).

Nas duas últimas décadas (final do século XX e primeira do XXI) se alteram significativamente as concepções que temos das relações entre conhecimento e sociedade. Santos (2010) me auxilia na reflexão sociológica sobre as mudanças na relação universidade, conhecimento e sociedade e as implicações para o papel do docente formador do professor. A universidade sofre uma erosão na sua hegemonia “decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo [...]” (SANTOS, 2010, p. 63).

O primeiro, ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou em instituições detentoras do mesmo *status* universitário constituiu-se em um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às demandas das sociedades. Assim, a universidade produzia conhecimento que a sociedade aplicava ou não.

O segundo, o conhecimento pluriversitário, é contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Conforme Santos (2010, p. 42), trata-se de um conhecimento transdisciplinar que, “pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento”. Nesse contexto, ao formador é delegada mais responsabilidade social diante da aplicação nos resultados do conhecimento que desenvolve com seu educando. É um conhecimento que precisa ser referenciado nas demandas de uma formação, em um mundo de mudanças aceleradas e contínuas.

Até há poucas décadas passadas, o docente formador exercia com mais propriedade o seu papel na escala de referências das autoridades do saber onde o aluno poderia se espelhar. Atualmente, a diversidade de fontes de informação e a emergência de outras instâncias formativas, diferentes da escola, colocam para o professor e para o aluno (incluindo os atores nos processos de educação em níveis de escolaridade menos básicos) o imperativo da mudança de atitude frente à questão do conhecimento.

Antes, professor e aluno socialmente enquadrados tinham cada um o seu papel bem definido nas referências do conhecimento. Ao professor cabia o ensino com a autonomia de quem era a fonte do saber e referência interna para o aluno. Ao aluno era destinado o papel na aprendizagem do conhecimento transmitido, ainda que considerado ativo no processo de ensino aprendizagem. Hoje ambos precisam aprender continuamente. Cabe ao professor aprender para auxiliar o aluno a aprender a aprender, aprender a autonomia para gerir o próprio processo de aprendizagem no mar de possibilidades das fontes para o aprender.

Há, então, um paradoxo? Por um lado, o aluno tem ou confunde o que é ter autonomia? O aluno “demonstra” sua autonomia na liberdade de entrar ou sair da sala de aula sem restrições de horários; escolher entre participar ou manter durante todas as atividades em aula a conversa com o colega ao seu lado, privilegiando assuntos alheios ao seu processo de aprendizagem em foco;

fazer cópias de trabalhos de colegas ou da internet; decidir-se pelo empenho ou não na elaboração das atividades propostas pelo curso ou professor; fazer opções pelas disciplinas que vai cursar, observando a estrutura modular do currículo.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que deseja afirmar sua autonomia em questões como as das esferas citadas, quer a dependência do professor ou de outras pessoas para resolver atividades que requerem habilidades mais complexas de pensamento. Isso constitui um desafio na formação docente diante das demandas do século XXI por pessoas autônomas no pensar e agir, com a capacidade de julgar, antecipar e propor alternativas para situações complexas.

No contexto onde trabalho, encontramos alunos que buscam a dependência do professor para alternativas às questões de estudo que envolvam relações mais complexas de pensamento. Para melhor compreender as suas condições, opto por considerar, do ponto de vista da formação acadêmica, não propriamente a existência de um paradoxo. Para tanto, vou me apropriar da noção de autonomia proposta por Thiebault (1988), citado por Contreras (2002, p.197), quando a define como uma “qualidade circunstancial”, ou seja, em perspectiva otimista, o graduando está em processo de conquista da autonomia profissional e poderá exercê-la quando as circunstâncias demandarem habilidades cognitivas mais complexas.

No entanto, considero que há um paradoxo se tivermos em conta a exigência pela autogestão da autonomia estimulada pelos atuais parâmetros existenciais nos quais estamos inseridos e, ainda, porque vivemos em uma sociedade que busca por pessoas com mentes flexíveis, que antecipam e são capazes de reflexão diante das várias possibilidades de decisão. Nesse sentido, deseja-se que o aluno demonstre autogestão no processo de aprendizagem no curso de graduação, como forma de preparação para o exercício profissional. Grande parte dos alunos do curso tem apresentado dificuldades na autogestão para a

autonomia nas aprendizagens acadêmicas, não relacionando com facilidade determinadas questões teóricas com a prática.

Com a ausência de referenciais sociais estruturantes postos pela religião, família e educação escolar, há uma grande liberdade dos indivíduos em relação aos hábitos ou às tradições. Porém, conforme argumenta Lipovetsky (2009, p. 63), autonomização não significa equilíbrio nem plena posse de si mesmo. Como apresentado pelo autor em um dos paradoxos da autonomia hiperindividualista, certos indivíduos sentem dificuldades em viver em estado livre, sem nenhum enquadramento coletivo. Sentem também a necessidade de participação emocional dentro de uma coletividade. Nesse contexto, para certos alunos, o vínculo à necessidade emocional por um proceder didático-pedagógico-dependente poderia ser colocado como um novo ponto de ancoragem do aluno, o indivíduo “hipermoderno”?

2.5 Passagem à pergunta do sentido da prática pela autonomia profissional

As perguntas fazem a nossa história e registram a nossa memória. Ao me perguntar por que a autonomia é uma questão que me instiga, interessa e compromete, busquei nos registros da história elementos sobre a autonomia para fazê-los presentes na minha memória. Assim, encontrei no estudo das informações trechos de respostas que sinalizam esse porquê. Ao abrir espaço no tempo cronológico para um tempo kairológico de reflexões pude reconhecer, a partir da história humana pela conquista da autonomia e de um percurso de autoconhecimento, a minha história na autonomia. Ela se integra na dinâmica da vida humana, no desejo e no aprendizado na e pela autonomia. No entanto, cada um faz o seu percurso conforme seus relacionamentos em sociedade e seus grupos de pertencimento.

Desse modo, aprendi a ter autonomia observando as regras nos laços familiares, nos preceitos da igreja, nas relações na escola e com os amigos. Nestes espaços também aprendi a importância de um ser de autonomia.

Trocmé-Fabre (2006, p.65)⁴² nos diz que nascemos para criar sentido e que ele “não existe em si mesmo. Ele emerge de nossos diferentes acoplamentos. Devemos, portanto, mudar a linguagem em relação ao Real: primeiramente, desimpedir o caminho, depois, escavar para fincar os alicerces, para, em seguida, construir”.

As palavras dessa autora me possibilitam pensar no movimento de passagem que fazemos do ter para o ser de autonomia. O movimento de questionar, quebrar as regras, experimentar, conciliar e inovar nos traz à consciência a nossa capacidade de “fincar nossos alicerces” na construção de nossa identidade e autonomia. Desse modo, vamos criando sentido para as questões nas nossas relações imediatas. No convívio com as pessoas vamos “nos encontrando”, ou seja, vamos sendo, porque “nos questionamos”, “nos procuramos” (TROCMÉ-FABRE, 2006, p. 18).

No desenvolvimento dos meus projetos de vida pessoal e profissional, aprendi a importância de questionar, conciliar e a mediar a passagem do ter para a conquista do ser de autonomia. Atualmente, estou inserida no tempo kairológico na tentativa de compreender a nova aventura da autonomia dos indivíduos (e minha) no campo da docência no ensino superior. Entre os sinais para as bases identitárias na contemporaneidade, a formação escolar de nível superior é entendida como portal de acesso à liberdade e à autonomia, no plano de um individualismo profissional como um bem cultural que se valoriza. E é nesse portal que preciso atuar para auxiliar o aluno a passar do *ter* para o *ser* de autonomia.

É um processo complexo mediar a construção de autonomia profissional de tipo novo considerando os sinais que permeiam a realidade cotidiana, como as várias rupturas que estamos vivendo na promoção da individualidade e da autonomia, bem como os paradoxos decorrentes da autonomia

⁴² No livro “Nascemos para aprender”, Trocmé-Fabre (2006) faz referência a sete etapas do saber-aprender para o sujeito tornar-se autônomo. Nascemos para descobrir; reconhecer as leis da natureza, respeitar a lógica do vivente; organizar, conectar, associar, selecionar e classificar; criar sentido, ancorar; escolher e, por conseguinte, nos engajarmos e decidir; inovar e, portanto, criar, imaginar, diferenciar; trocar, interagir, entrar em reciprocidade.

hiperindividualista. Diante do meu comprometimento com a questão da autonomia profissional assumo que, para nós, formadores dos professores, a autoformação se coloca como uma questão permanente ao longo da vida profissional. Para tanto, Pineau (2008) nos pergunta se devemos nos apoiar em constituintes elementares dessa vida:

o eu, os outros, a natureza. Revolução paradigmática? Por que não? Depois do primeiro período, paleo-cultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece despontar atualmente a idade neo-cultural da autoecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialético e multiforme (PINEAU, 2008, p.7).

Posso então afirmar que discutir sobre e agir com e pela autonomia profissional me interessa e compromete, porque, com as novas referências para a autonomia, procuro trazer à minha consciência o lugar em que preciso trilhar - o dos educadores interdisciplinares que procuram deixar a sua marca na formação do ser de autonomia profissional, a minha marca no movimento no círculo do sentido pela autoecoformação. Preciso buscar, em estudo autoformativo, um movimento para avaliar e validar a minha prática profissional. Desse modo, continuo minha passagem pelo círculo do sentido do sentido com as reflexões que apresento no próximo capítulo.

3 PESQUISADORA-ATORA: círculo do aprendizado e da validação do modo de ser pela autonomia profissional

Certas concepções podem apresentar mais chaves que abrem mais portas do que outras. [...] Todavia, é evidente que todo o sentido não decorre de uma consciência perfeitamente clara cognitivamente. Decorre também dos sentidos, de sua escuta, da abertura sensível para a sensação da sensação.
(PINEAU, 1999, p.48)

No segundo movimento pelo círculo do sentido, com a entrada pela razão sensível, busco o modo de exploração e de validação (PINEAU, 1999) da minha prática docente pela autonomia profissional. Na continuidade da pesquisa da ação didática pela autonomia profissional, ao “cavar” no empreendimento epistemológico constituído na significação dessa ação, busco também o meu modo de ser compreendendo essa ação (RICOEUR, 2008) em perspectiva de autorreferência, que não se efetiva na simplificação do *meu olhar que me olha, sem o meu olhar para o outro, nem sem o olhar do outro para mim* (grifos meus).

Trata-se de um movimento de auto-heteroformação. Ao mesmo tempo, faço uma reflexão sobre os meus projetos pessoais/profissionais e desenvolvo uma aprendizagem conjunta com os alunos (em especial) sobre o agir didático-pedagógico na formação profissional. Busco à consciência os sentimentos, as emoções e o que aprendo nesse processo e caminho no autoconhecimento, trecho de passagem para um movimento ecoformativo.

Nesse movimento, que registro no segundo capítulo, esse olhar de autorreferência se torna mais complexo, pois desejo ir além dos dados sensíveis subjetivos que contornam a realidade presente na minha prática docente. Explorar e validar a prática implica sensibilidade no exercício do olhar para avaliar, escutar, ouvir os outros e a mim mesma e ver tanto parâmetros balizadores quanto intuições inspiradoras. Para que eu “não permaneça prisioneira de uma indução particularmente rasa, limitada ao rés do chão”, ou

seja, somente com o meu olhar que me olha procuro cuidar da extensão “dos dados sensíveis subjetivos à direção dos movimentos pessoais e à significação de [meus] comportamentos” (PINEAU, 1999, p. 46) de atora na formação de professores. Desse modo, abro o olhar para a autorreferência quando *olho para o outro* e estabeleço o diálogo com suas ideias.

É uma operação difícil, segundo Pineau (1999, p.46), pois se “trata da conquista da dimensão vertical da matriz”, isto é, preciso perceber uma conexão “pela sensibilização mais fina da energia e da sensibilização para a energética do *bios*” no patrimônio cultural de signos estabelecidos por autores, educadores e pesquisadores (Montessori, Dewey, Freire, entre outros), quando privilegiam o tema da autonomia do ponto de vista filosófico-pedagógico na formação dos indivíduos.

Entretanto, alerto que não é objeto deste estudo fazer uma revisão da obra desses autores. Realizo apenas um pequeno movimento ou, nos termos de Pineau, “uma caminhada intermediária transversal” (1999, p. 46) para buscar elementos na terceira entrada do círculo do sentido (a da direção da direção), com a finalidade de perceber aspectos do pensamento desses teóricos que estão presentes na minha prática de educadora e que possam validá-la.

Este olhar de autorreferência é ainda ampliado e validado pelo *olhar do outro para mim* - o do aluno que me acolhe (ou não) e me avalia, quando lhe recomendo tarefas que necessitam de sua autonomia. Discuto esse olhar a partir das percepções dos alunos do curso de Pedagogia do UniBH sobre o meu trabalho na mediação pela construção da autonomia profissional. A minha opção por esse ambiente de pesquisa está relacionada ao fato de ser professora nessa instituição de ensino e ter grande interesse nas questões relacionadas ao currículo na formação de professores.

Ressalvo, no entanto, que estive alerta quanto às questões e os problemas apresentados por Burges (1997), relativos à metodologia de pesquisas em ambientes sociais familiares, considerando fundamental fazer o

“estranhamento” do ambiente de pesquisa, uma vez que sou pesquisadora/atora nesse ambiente. Nesse sentido, fiz o “estranhamento” procurando abstrair de um contexto familiar os significados que os alunos pesquisados atribuem ao problema proposto para investigação, não descartando, por exemplo, situações já familiares como as informações que já ouvira de outros alunos nos diversos momentos do processo de coleta de dados.

Ao mesmo tempo em que fiz esse “estranhamento” [nos termos de Gauthier - *vigilância epistemológica* (grifos do autor)], procurei tornar o estranho familiar, pois se tratava de uma pesquisa-formação. Tive cuidados para não deixar que houvesse constrangimento dos pesquisados em manifestar o seu ponto de vista, pois isso poderia dificultar o reconhecimento desse problema em padrões culturais para essa situação (BURGES, 1999), como no caso do entendimento da estrutura da ação pedagógica no *habitus* docente.

Trabalho no curso de Pedagogia (UniBH) desde o ano de 1996. Desde então tenho lecionado várias disciplinas: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino⁴³, Prática Educativa, Seminários de Estudos Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Coordenação de Processos Educativos, Currículo, Ensino e Pesquisa, dentre outras. A preocupação em avaliar-me e em procurar caminhos alternativos que pudessem auxiliar o aluno na autonomia para gerenciar o próprio processo de aprendizagem colocou-me em atitude de pesquisa da minha própria ação docente, bem antes do início dos meus estudos no doutorado.

Desse modo, sistematicamente, desde o ano 2002, antes do término de cada semestre letivo, com o objetivo de aprimorar a prática, tenho feito avaliações (orais e ou escritas) do meu trabalho teórico-metodológico desenvolvido nas disciplinas que estou lecionando no semestre, com a participação do aluno nesse processo. Essas avaliações foram fundamentais para o aprimoramento

⁴³ Trabalhei também, no UniBH, com as disciplinas Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de licenciatura em Letras, História e Matemática nos anos 1997-1998.

da minha prática de ensino, pois pude perceber as minhas dificuldades, os avanços, os retrocessos, a necessidade de constante inovação e atualização da prática.

Do primeiro semestre de 2008 ao primeiro de 2011, realizei o processo de produção dos dados empíricos para o desenvolvimento desta tese, tomando como referência depoimentos dos alunos do curso de Pedagogia. Considerei suas percepções⁴⁴ a partir dos conteúdos e atividades na disciplina *Ensino e Pesquisa* (modalidades I, II, III e IV - trabalhadas durante quatro semestres consecutivos, num processo gradual, do projeto ao relatório da pesquisa); na disciplina *Gestão e Coordenação de Processos Educativos* e na disciplina *Currículo*, em duas modalidades: *Currículo, Cultura e Conhecimento* (concepções, fundamentos, questões atuais e teorias do currículo) e *Currículo e Contemporaneidade* (princípios organizadores do currículo na contemporaneidade e propostas curriculares que são referências nacionais, estaduais, municipais e nas escolas, expressas no Projeto Político Pedagógico. Com a reestruturação do quadro curricular do Curso de Pedagogia, a partir do primeiro semestre de 2010 as duas modalidades citadas foram integradas em uma disciplina, com a carga horária de 80h e recebeu a denominação de Currículo.

Os dados foram obtidos mediante as técnicas do questionário e de grupo focal⁴⁵, como anteriormente referido. Escolhi essas técnicas com o propósito de compreender os dados em dimensão qualitativa. Em algumas turmas apliquei as duas técnicas. Em outras, somente uma das duas. A aplicação das duas técnicas na mesma turma ocorria em momentos separados, mas com pouco intervalo de tempo entre as aplicações. A decisão pela aplicação das duas técnicas e qual delas aplicar primeiro estava relacionada à disponibilidade de tempo minha e dos alunos da turma. Quando ocorria a aplicação das duas

⁴⁴ O termo percepções é utilizado para expressar as representações que os alunos fazem sobre a minha prática docente e como se sentem desafiados por ela. Não desenvolvo propriamente uma análise fundamentada na teoria das representações sociais.

⁴⁵ “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja atento e encorajando as interações do grupo”. (BARBOUR, 2009, p. 21).

técnicas na mesma turma, não fazia referências ao que havia ocorrido durante a aplicação daquela que fora utilizada em primeiro lugar.

Tanto para o preenchimento dos questionários quanto para a verbalização nos grupos focais as perguntas buscaram investigar as representações dos alunos sobre as contribuições da metodologia que utilizei no desenvolvimento das aulas da disciplina trabalhada no semestre (*Currículo, Gestão ou Ensino e Pesquisa*) na constituição da sua autonomia profissional.

Com a opção pelo questionário, tive o objetivo de confirmar ou confrontar minhas percepções e deduções com as percepções dos sujeitos/alunos sobre o objeto em estudo. Assim, aqueles alunos que não se pronunciaram nos grupos focais tiveram oportunidade de fazê-lo nesse instrumento. O questionário foi elaborado com questões abertas de modo que o aluno fizesse uma reflexão sobre sua trajetória de aprendizagem na disciplina, tendo em conta as contribuições da ação metodológica da professora na formação de sua autonomia profissional. Em alguns questionários não aparece o nome do respondente, pois a identificação era opção do mesmo. Os nomes dos alunos que se identificaram foram descaracterizados, para preservar a identidade deles. Os questionários preenchidos pelos alunos constam dos anexos que estão identificados de I a VII.

Optei pelos grupos focais para observar a interação no grupo no momento das verbalizações. Tive ainda o objetivo de “engajar os respondentes relutantes e alcançar os pouco acessíveis” (BARBOUR, 2009, p. 42). Após a explicação do objetivo e da dinâmica de funcionamento da técnica, destacava que era importante que todos se manifestassem, mas deixava-os à vontade para suas considerações.

Barbour nos informa que alguns pesquisadores defendem que grupos focais não sejam adequados para assuntos delicados, mas ressalta que outros como Farquhar e Das (1999), “apontaram que a delicadeza de um tópico não é fixa, mas socialmente construída, com os tabus de uma pessoa ou de grupo, sendo

perfeitamente aceitável para outro.” (FARQUHAR; DAS *apud* BARBOUR, 2009, p. 40).

No meu caso, posso afirmar que avaliar o professor faz parte da cultura da instituição onde trabalho. A Avaliação Institucional tem o objetivo de melhorar a qualidade das ações desenvolvidas em toda a escola, tanto para avaliar o ensino quanto a infraestrutura da escola, para que ele aconteça conforme determinações do MEC/SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Lei nº 10.861 /2004).

Portanto, para os alunos avaliar o professor faz parte da cultura institucional. Na avaliação da minha metodologia de trabalho nos grupos focais e nos questionários procurava demonstrar abertura às observações desses alunos para que não fosse fator dificultador na verbalização ou nos registros escritos. Nos grupos focais procurava por detalhes em suas explicações sobre a minha metodologia de trabalho e a sua contribuição para a autonomia profissional. Desse modo, coordenei 4 (quatro) grupos focais durante o período de produção dos dados empíricos. Os relatos dos alunos obtidos com esta técnica foram transcritos e compõem os anexos VIII a XI.

Participaram do processo de produção de dados (nos grupos focais e respondendo os questionários) o total de 147 alunos⁴⁶ dos turnos manhã e noite do curso de Pedagogia do UniBH. Entre esses sujeitos, trabalhei com três turmas por um período mais longo. Em uma das turmas, fui professora durante cinco semestres de *Currículo, Cultura e Conhecimento* (3º período, 2º semestre de 2008) e de *Ensino e Pesquisa* (1º semestre de 2009 - 2º semestre de 2010). Em outra turma, fui professora durante quatro semestres da disciplina *Ensino e Pesquisa* (1º semestre de 2009 - 2º semestre de 2010).

⁴⁶ No total de alunos (147) que participaram da produção dos dados empíricos deste estudo, estão incluídos os respondentes dos questionários e os participantes dos grupos focais. Entre os alunos que responderam os questionários, alguns participaram dos grupos focais. Por se tratarem dos mesmos sujeitos, o total engloba o número de alunos participantes também dos grupos focais.

Trabalhei, ainda, por três semestres, com outra turma, sendo professora de *Currículo, Cultura e Conhecimento* (3º período, 1º semestre de 2007), de *Currículo e Contemporaneidade* (6º período, 2º semestre de 2008) e de *Gestão e Coordenação de Processos Educativos* (7º período, 1º semestre de 2009). Para este período de coleta de dados, considero também o trabalho com a disciplina *Currículo* (2010-2011), em 4 outras turmas, por um semestre em cada uma delas.

No processo de estudo dos dados, percebi que, tanto nas turmas que trabalhei por um semestre quanto nas que ultrapassaram este período, as observações dos alunos sobre a minha metodologia de trabalho foram recorrentes. Isso foi ponto fundamental para avaliar e validar a minha prática. Em Josso (2004, p.61), o processo de objetivação de uma pesquisa-formação “não se dá sem um trabalho introspectivo, que não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar do outrem, jogando com os efeitos de contraste que essa confrontação gera”.

3.1 Busca da objetividade *no olhar para a praxis*

Não nasci para ser um professor assim (como sou).
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na
reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras
práticas, na leitura persistente e crítica.
Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos,
na prática social de que tomamos parte.
(Paulo Freire, 1996)

Não temos controle do como a palavra reverbera e pode parecer a muitos que lerem fragmentos deste trabalho que ele não vai além de um relato para atribuir méritos à própria prática. Mas como observa Freire, vou me construindo aos poucos, na prática educativa da qual faço parte, avaliando-me, olhando o olhar do outro que me avalia, utilizando de recursos que me auxiliam a recuperar a memória das práticas bem sucedidas ou não, dos diálogos com os pares da instituição onde trabalho e do grupo de pesquisa – GEPI (PUCSP), para a busca de melhores alternativas ao meu saber fazer.

Assim, o recurso à memória-registro⁴⁷ amplia meu olhar e não me permite ficar circunscrita às situações do presente, delimitadoras da minha prática. Ao avaliar a caminhada pela prática em direção aos movimentos pessoais, percebo que não desejo enfatizar uma perspectiva etérea de uma vocação ontológica para o ser mais professora, mas acentuar uma perspectiva constituída na relação cotidiana do trabalho no curso de Pedagogia do UniBH, com os colegas professores e alunos.

Nos registros sobre as reuniões e encontros do curso, propostas com o objetivo de acertos para o desenvolvimento das nossas práticas de professores, são comuns as queixas às dificuldades que encontramos, em grande parte dos alunos, relativas à dependência do professor na execução de atividades que exigem mais reflexão, interpretação e análise. Tais alunos têm apresentado um perfil que os caracteriza, em sua maioria, como provenientes de condições socioeconômicas desfavorecidas e de famílias com bagagem cultural em desvantagem (GATTI; BARRETO, 2009). Isso traz implicações para o processo ensino e aprendizagem em um curso de nível superior, que requer determinado nível de conhecimentos prévios para melhor interpretação de textos acadêmicos e científicos, além de autonomia para gerenciar o próprio processo de aprendizagem.

De modo geral, os alunos do curso consideravam (e ainda consideram) a disciplina Currículo difícil e abstrata. Posso dizer que nos dois primeiros semestres que trabalhei com essa disciplina não foi tão simples me apropriar de uma metodologia que me fizesse apreender o conteúdo de uma forma mais significativa, de modo a transformar o ensino menos desconfortável para o aluno. A prática de avaliar a minha prática foi fundamental para que eu mesma percebesse que a complexidade da disciplina Currículo estava na sua

⁴⁷ Segundo Fazenda (2003, p.66-67; 2000, p. 83), os recursos à memória-registro e à memória falada poderão possibilitar uma releitura crítica e em diferentes perspectivas de situações ocorridas nas práticas docentes. Isso poderá auxiliar a análise de histórias de vida de professores e inspirar a revisão conceitual e teórica da Didática e da Educação (FAZENDA, 2010). Destaco que não caminho e nem tenho por objetivo, nesta tese, fazer uma revisão desse nível na Didática, mas proponho perguntas que possam abrir a discussão para trechos de respostas na ação didática pela mediação da autonomia profissional de tipo novo.

natureza, pois buscava o aporte de várias outras (psicologia, filosofia, sociologia, política, para citar algumas das que fundamentam as concepções de educação e de currículo), o que exigia esforço do aluno na busca de conexões e relações no conteúdo e, do professor, melhor contextualização do ensino.

No aprimoramento da minha prática de ensino, em especial na disciplina Currículo, pude perceber que, para um trabalho que possibilitasse a aprendizagem significativa⁴⁸ dos alunos, era necessária a utilização de estratégias didáticas interdisciplinares, como debates, seminários, situações-problema, simulações, estudos de casos para ajudar o aluno a fazer a globalização da aprendizagem⁴⁹, que é também do ponto de vista de quem ensina e não só de quem aprende.

A insistência desses alunos na obtenção de respostas “prontas” ou “quase prontas” para as tarefas propostas me fez duvidar⁵⁰, durante algum tempo, da minha ação didático-pedagógica. Por muitas vezes, tive dúvidas da qualidade da minha prática docente: se os conteúdos desenvolvidos tinham sentido para a formação de pedagogos e professores, se a metodologia utilizada para relacionar teoria e prática era efetiva para auxiliá-los na construção de autonomia profissional e, se no processo de interação com o aluno, eu os condicionava com um proceder didático-pedagógico-dependente.

Considerando as representações dos alunos sobre a minha metodologia de ensino, desde as que foram registradas nas avaliações a partir de 2002 (como já referido neste trabalho) e as que foram catalogadas para a tese (2008-2011),

⁴⁸ Para Ausubel, uma aprendizagem é significativa quando pode ser incorporada às estruturas de conhecimento que possui o sujeito, isto é, quando o novo material adquire significado para o sujeito, a partir de sua relação com conhecimentos anteriores – importância do papel dos conhecimentos prévios (AUSUBEL *apud* POZO, 1998).

⁴⁹ Segundo Coll, o princípio da globalização, do ponto de vista psicológico, “traduz a ideia de que a aprendizagem não se realiza mediante simples adição ou acumulação de novos conhecimentos à estrutura cognoscitiva do aluno” (COLL, 1996, p. 141-3). No caso da disciplina Currículo, o professor precisa utilizar conceitos-chave presentes na estrutura das disciplinas que fundamentam suas concepções, para auxiliar o aluno a integrar conteúdos na sua aprendizagem.

⁵⁰ “Para chegarmos à efetividade de um trabalho pedagógico temos que duvidar da própria prática”. Frase pronunciada pela prof^a Ivani Fazenda, agosto, 2010 - Anotações de aula.

observei que elas foram fundamentais para que eu pudesse reavaliar/redirecionar a prática. As reflexões sobre a prática possibilitaram-me compreender o encontro e o desencontro entre as minhas expectativas e as dos alunos pelo progresso na aprendizagem.

Por algumas vezes, nas ocasiões de avaliação da minha prática, determinados alunos verbalizaram que os incomodava com as minhas exigências para a melhoria do seu desempenho. No entendimento desses alunos, isso dificultava a proximidade com a professora que solicitava mais aprimoramento e comprometimento nos trabalhos. No curso superior, encontramos alunos imaturos e descomprometidos com a formação acadêmica. Costumam caracterizar os professores como “chatos” ou “autoritários”, porque fazem exigências para melhor qualificar a formação profissional dos alunos. Confundem autoridade com autoritarismo e esquivam-se ao diálogo que poderia favorecer a relação professor-aluno.

Procurar esclarecimentos sobre o significado das minhas ações, o efeito delas sobre as pessoas e o modo de melhorá-las tem sido parte do meu mundo subjetivo. Nas leituras no doutorado, encontro em Sacristán (1999) explicações que, de certo modo, me alentam quando compreendo que esclarecer o sentido da ação humana e do seu impulsionamento, e o da educativa em particular, é uma questão complexa, acompanhado [o sentido] de grande imprecisão, que envolve muitas variáveis. Ao tentar esclarecer o que nos estimula a agir, emergem “conceitos de difícil delimitação [...] que são utilizados de maneiras distintas, em diferentes disciplinas: *propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades, paixões* (grifos do autor) que gravitam sobre o agente ou o sujeito que desenvolve ações” (SACRISTÁN, 1999, p.34).

Como alerta Sacristán, essa imprecisão é acompanhada de outras dificuldades decorrentes **(a)** da variedade de razões que nos impulsionam para agir (interesses, valores, paixões ou desejos⁵¹); **(b)** do grau de consciência sobre

⁵¹ Sacristán (1999, p. 34), citando Weber, esclarece que as ações são orientadas por finalidades que podem pertencer a três tipos: “*interesses pessoais* (metas utilitaristas), *valores*

esse fundo que nos move - as fronteiras para sua possível racionalização e depuração; (c) das incoerências e conflitos entre as pulsões que se aninham em nós e na cultura (desejos, interesses e intenções nem sempre são congruentes) (SACRISTÁN,1999, p. 34).

Sacristán alerta também que, apesar desses conceitos serem complexos, eles nos aproximam do sentido da ação: “os propósitos, os motivos e os desejos”, além de explicar as ações, funcionam como “estruturas que constituem orientações estáveis, que dão coerência à vida das pessoas, proporcionando o sentido da própria identidade como estruturas estabilizadas pelo tempo” (1999, p. 34). Portanto, buscar a objetividade no meu olhar para enxergar a *praxis* implica reconhecer que o valor que dou ao esclarecimento da estrutura da minha ação educativa é um componente dinâmico inerente a essa ação, porque a explica, “a orienta, a dota de intencionalidade e a desencadeia” (1999, p. 36).

Nesse sentido é que dei valor às observações que chegaram aos meus ouvidos sobre as dificuldades de alguns alunos em compreender a minha metodologia, isto é, a estrutura da minha ação didática na prática pedagógica. Dei também igual valor quando ouvi de tantos outros alunos observações sobre a importância da minha prática, ou melhor, quando começaram a perceber os efeitos dessa prática na aprendizagem deles, na vida deles.

Por um lado, eu me enchia de dúvidas. Tinha consciência da minha intencionalidade e dos pressupostos da metodologia que estava adotando, mas o desconforto que causava aos alunos por desafiá-los no processo de construção do conhecimento me incomodava. Por outro, me animava a prosseguir em atitude interdisciplinar tomando a pesquisa como princípio educativo para o desenvolvimento de um pensamento mais complexo e relacional, necessário a uma aprendizagem significativa. Continuar com a

ou exigências de ideais (metas de valor) ou *paixões e desejos* (angústia, ciúmes, etc.; são metas afetivas).

tentativa de minimizar⁵² um proceder didático-pedagógico-dependente foi a decisão que tomei, especialmente depois que ingressei no curso de doutorado, em 2008.

Embora colegas de trabalho também adotassem metodologias de trabalho desafiadoras em busca de maior autonomia do aluno, grande parte desses alunos está acostumada a um proceder didático mais diretivo do professor, desde a escola básica. Outros tiveram uma educação familiar que, de certa forma, dificulta a manifestação de autonomia em algumas situações e contextos, como o da escola. Novamente recorro a Sacristán, para compreender-me no empreendimento que fiz e faço na minha ação pedagógica.

Segundo o autor, há uma intenção prévia que desencadeia a ação e, além disso,

existe uma *intenção-na-ação* que a mantém enquanto ela transcorre. Há ações nas quais podemos detectar ambos os sentidos da intenção: ações conscientemente empreendidas, com um motivo desejado, que mantém a coerência durante a experiência de sua realização, e ações que descobrem, esclarecem e precisam sua intenção, ou a transformam, enquanto elas transcorrem. (SACRISTÁN, 1999, p. 40).

Durante a experiência com esse proceder didático, outras ações se fizeram necessárias para esclarecer e precisar minha intenção de outorgar autonomia e até mesmo para transformar essas ações enquanto ocorriam. Desenvolver estratégias didáticas, tendo a pesquisa por princípio educativo e o exercício da

⁵² Considero que minimizar um proceder didático-pedagógico-dependente é mediar a formação para a autonomia crítica e criativa do sujeito inserido no seu contexto histórico. Tomo de empréstimo as ideias de Pedro Demo (1998, 1999) para explicitar este conceito, quando busco o papel estratégico da pesquisa como princípio educativo no processo de aprendizagem, para a formação da capacidade de saber pensar, aprender a aprender e a questionar. Busco ainda em Fazenda (2003) orientações sobre o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar perante o conhecimento. Atitude esta não só do professor, mas também do aluno no envolvimento e comprometimento nas trocas e diálogos ante o desafio de construir os saberes. Para tanto, são necessárias buscas constantes de estratégias didático-pedagógicas que estimulem o aprender a pensar para propor e implementar alternativas à diversidade de situações pedagógicas.

pergunta para estimulá-los na responsabilização da própria aprendizagem, constituiu um desafio.

Assim, o diálogo foi se estabelecendo entre as expectativas dos alunos e as minhas sobre a prática que juntos desenvolvíamos, incluindo a discussão sobre as exigências atuais do perfil profissional no mundo do trabalho, as possibilidades de intervenção metodológica do professor em uma concepção de ensino construtivista e interacionista para a formação de um ser de autonomia e as condições do aluno para aprender (dificuldades ou facilidades tendo em conta conhecimentos prévios, interesses, desejos, maturidade, identidade com a profissão, entre outros). À medida que a intencionalidade da minha ação didático-pedagógica foi sendo esclarecida, acredito que também procurava melhorá-la enquanto prática que se aproximava dos pressupostos da aprendizagem baseada em problemas.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) apresenta-se em diversas abordagens⁵³. Tem como objetivos principais “a aprendizagem de uma base de conhecimentos integrada e estruturada em torno de problemas reais e o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autônoma e de trabalho em equipe, tal como ocorre em situações práticas” (RIBEIRO, 2010, p. 25). Essa prática possibilita ao estudante adquirir graus crescentes de autonomia com

⁵³ Ribeiro (2010) sistematiza princípios e orientações básicos da aprendizagem baseada em problemas – (PBL – *Problem-Based Learning*), observando estudos como os de Barrows (um dos pioneiros na utilização e investigação sobre essa metodologia, segundo Ribeiro) e Hadgraft & Prpic. Metodologias de ensino que poderiam ser chamadas de PBL (BARROWS *apud* RIBEIRO, 2010, p. 19 -21): **a) Casos de ensino baseados em palestras** - Conteúdo em aulas expositivas e caso de ensino (em forma de vinheta) para demonstrar sua relevância; **b) Palestras baseadas em casos de ensino** – Alunos entram em contato com a teoria a ser exposta pelo professor; **c) Estudo de casos de ensino** – Alunos recebem um caso completo (material organizado e sintetizado) para estudo e posterior discussão em sala, a ser facilitada pelo professor; **d) Estudo de casos de ensino modificado** – semelhante ao modelo anterior, com grupos menores, caso fechado; **e) Aprendizagem baseada em problemas (PBL)** – um problema é colocado antes da teoria ser apresentada aos alunos, em grupos pequenos, que lançam hipóteses; o tutor ativa seus conhecimentos prévios (o que pode ser tanto útil quanto equivocado) para rememorar conceitos e mecanismos. **f) Aprendizagem baseada em problemas reiterativa (PBL reiterativo)** – extensão da abordagem PBL anterior e a diferença é que terminado o trabalho com o problema, os alunos avaliam as fontes de informação, os recursos e retomam a situação inicial para observar como poderiam ter entendido melhor o problema. As três primeiras abordagens limitam o desenvolvimento da autonomia. O formato de implantação pode variar, com mais estruturação pelo aluno ou pelo professor. Tendo em vista essa possibilidade de variação na estruturação desse modo de trabalho, faço adaptações na metodologia PB para o trabalho com meus alunos.

uma aprendizagem significativa, traz à tona teoria e prática, aumenta a participação e envolvimento do aluno e o professor age como mediador.

Com essas considerações sobre a aprendizagem por problemas, não significa que transformei todas as aulas de todas as disciplinas em *Currículo por Problema*, ou ainda, que segui fielmente formatos de abordagem dessa metodologia como propostos por Barrows, citado por Ribeiro (2010). Ressalto não ser minha intenção afirmar que a metodologia por mim utilizada não apresentou falhas, que é inédita, muito diferente ou que é melhor que a de outros colegas. Todos nós temos diferenças em nossas práticas nas quais o aluno se apoia para manifestar entusiasmo ou descontentamento pelo que fazemos.

A minha prática constitui-se em tentativa de exercer uma postura *dialógica*, aberta aos toques metodológicos interdisciplinares para mediar o “descondicionamento” de um proceder didático-pedagógico-dependente, estimulando o aluno a assumir-se *epistemologicamente curioso* (Freire, 1996), uma das condições de formação para a autonomia profissional de tipo novo, no contexto da complexidade da prática pedagógica.

Entre outras práticas, procurei discutir e exercitar com os alunos a busca de mais sentido na leitura das entrelinhas⁵⁴ (FAZENDA, 2008), para que não ficassem somente na mensagem do autor e nos argumentos deste para explicitá-la. Os textos são pré-textos para se ler nas entrelinhas a complexidade da prática pedagógica e desenvolver um pensamento mais integrador e relacional para buscar alternativas às simulações propostas em sala de aula ou para análise de casos concretos do cotidiano profissional. Na aula expositiva dialogada convencional, adotei a prática de registrar e deixar no quadro a estrutura da aula⁵⁵ (conceitos e ideias-chave) e alertá-los para

⁵⁴ Anotações de aula, PUCSP/GEPI - agosto, 2008.

⁵⁵ Adotei essa prática com mais propriedade após as reflexões com a leitura de um texto de Demo (2000) - “A aposta na aprendizagem do professor” -, que relata resultados de uma pesquisa realizada em 1993 entre três países – Alemanha, Estados Unidos e Japão – sobre como os professores ensinam em sala de aula. Os resultados foram publicados em 1999, por Stigler e Hiebart com achados comparativos no campo da matemática. Esse estudo apontou os

perceber nessa estrutura um caminho para o exercício de olhar as possibilidades de conexões ou relações que poderíamos obter a partir do estudo com o tema ou tópico em foco.

O seminário/debate integrador envolvia, no mínimo 4 aulas. Eram realizados em média de 3 ao semestre e eu agia de modo estruturado e estruturante⁵⁶ na orientação dos trabalhos. Tinha por referência o estudo prévio (em pequenos grupos) de dois a três textos e de algumas questões que poderiam dar abertura a uma discussão norteada pela relação teoria/prática. Era necessário mediar as discussões para não se perder o foco e o seminário/debate ser transformado em “contação de casos”. Para a realização dessa atividade, desenvolvi uma proximidade com a metodologia da aprendizagem baseada em problemas. Nesses seminários, fazia uma mediação problematizando o conteúdo de modo a colocar o pensamento do aluno em movimento.

À medida que os alunos apresentavam os trabalhos no seminário, mas não debatiam nem argumentavam os vários aspectos do conteúdo em estudo, eu propunha para discussão uma adaptação ou problemas reais que eu havia encontrado na mídia, ou originados de relatos dos próprios alunos com as experiências em ocasiões de estágios, nos diferentes espaços educativos (escolares e não escolares) e que poderiam servir de ponte para a relação

japoneses que exercitam um estudo mais profundo, voltado para a compreensão conceitual. “Os estudantes nas salas de aula japonesas gastam tanto tempo em resolver problemas desafiadores e discutindo conceitos matemáticos quanto praticando habilidades” (STIGLER; HIEBART *apud* DEMO, 2000, p. 15). Este estudo, ressalvadas as devidas diferenças de contextos entre aqueles países e o nosso, como o perfil de estudantes dos cursos e as disciplinas avaliados, o valor e investimentos na educação e no ensino, revelou dados interessantes e me auxiliou a aprimorar o registro das aulas no quadro. Os pesquisadores informam que os três países apresentaram um padrão comum de aulas. Destacaram que para os professores japoneses, aparentemente, não é tão importante para os estudantes prestarem atenção em todo momento da lição quanto serem capazes de voltar e repensar sobre eventos anteriores, vendo conexões entre as partes diferentes da lição. ‘Agora entendemos por que os professores japoneses preferem o quadro-negro ao projetor’, ressaltam Stigler e Hiebart (*apud* DEMO, 2000, p. 18).

⁵⁶ Para conceituar a ação pedagógica como estruturada e estruturante, busco referências no conceito de estrutura. O conceito de estrutura é formulado de modo diferente, segundo o enfoque de autores e correntes de pensamento, mas em cujo núcleo permanece a ideia de estrutura: esquema básico, ordem, organização (ABBAGNANO, *op. cit.*, 2003, p. 376; FERREIRA, *op. cit.*, 2004, p. 839; SILVA, 1999). Compreendo a ação pedagógica estruturada e estruturante como a que se refere ao agir pedagógico, ao mesmo tempo em que reconhece as estruturas já criadas para explicar ou apresentar alternativas à prática, atenta para o singular, o individual, o concreto para a abertura estruturante que a situação exige.

teoria/prática. Esses problemas reais ou as simulações de situações-problema do cotidiano da prática do professor/pedagogo eram ainda desdobrados em subquestões assim que eu percebia possibilidades para tal.

Normalmente, essa proposta os surpreendia, embora já tivesse explicado anteriormente a dinâmica da atividade. Muitas vezes, diante dos problemas propostos, por refletirem situações profissionais complexas reais e serem estruturados com poucas informações (como são, de modo geral, constituídas as situações reais da prática) ou com algumas das que seriam relevantes para a pergunta em foco, os alunos se sentiam desorientados, “sem chão”, isto é, sem o caminho bem estruturado para as respostas como gostariam. Estimulava-os a reorganizar o pensamento e a responder o que foi proposto, apresentando conexões fundamentadas nos textos-base do seminário e complementadas com conhecimentos ou práticas adquiridos a partir de outras disciplinas.

Orientava que equívocos, confusões e frustrações, fazem parte do desafio na aprendizagem. Em alguns momentos, devolvia as perguntas que me faziam para que pudessem avaliar o caminho da resposta, revendo as fontes de informação e ensaiar os argumentos que seriam utilizados para observar se entenderam bem a situação-problema apresentada. O interesse e a participação da maioria dos alunos pela atividade eram notórios. Os encaminhamentos para algumas das situações-problema demandavam outros estudos e havia envolvimento de alunos ou dos grupos em busca de alternativas.

Alguns dos alunos continuavam com os estudos de forma independente e retomavam as questões pendentes solicitando espaço na sala de aula para retomar a discussão. Outros tinham dificuldades em acompanhar as atividades com esta metodologia e era necessário dialogar, retomar alguns pontos básicos do foco do seminário para que pudessem fazer tentativas de recompor seu caminho na aprendizagem. A retomada de conceitos e o diálogo sobre questões que envolvem os momentos de aprendizagem eram mais difíceis com

aqueles alunos que não tinham humildade de aceitar as suas condições no contexto das aprendizagens que estavam em foco.

Como orienta a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, os alunos não devem ter todas as informações relevantes e nem conhecer as ações necessárias para sua solução. Quanto mais fraca a estruturação da situação-problema, maior a oportunidade “de os alunos se engajarem em um processo reiterativo de especulação, definição, coleta de informações, análise e redefinição do problema. [...] e maior a probabilidade de desenvolvimento de habilidades de solução de problemas e estudo autônomo” (RIBEIRO, 2010, p. 31).

Para caminhar em direção à educação do futuro, dita por Morin (2000b), implica a percepção da visão emergente, com nova atitude perante o saber. Essa visão aponta para a evolução do pensamento complexo na ciência, na educação, na vida. Essa visão é transgressora da visão clássica perante o saber. Está inserida na ruptura epistemológica que propõe nova teoria do conhecimento buscando o diálogo com o próprio conhecimento. Nesse sentido, é entender o conhecimento em circularidade, em uma multicausalidade. Produzir o conhecimento na complexidade significa tecê-lo junto, como diz Morin (1995). Essa tecedura pode ser feita entendendo que “qualquer sistema de pensamento está aberto e comporta uma brecha, uma lacuna na sua própria abertura” (p.111).

Observando o que diz Morin (1995, 2000b), há pluralidade e diversidade de saberes envolvidos na solução dos problemas. Quando os alunos trabalham com situações-problema com pouca estruturação perceberão “que não existe um único caminho para investigá-lo e o mesmo muda na medida em que novos conhecimentos são apreendidos”. Assim, não terão a “total certeza de que tomaram a decisão ‘correta’, mas apenas de escolheram a melhor alternativa dadas as informações disponíveis” (RIBEIRO, 2010, p. 31).

Educar na complexidade é perceber que há um movimento enriquecedor de “conhecimentos das partes pelo todo e do todo pelas partes” (MORIN, 1995, p. 109). Ou seja, o estudo do problema ou do fenômeno envolve a unidade, a multiplicidade, a parte e o todo. Assim, para lidar com o conhecimento em realidade complexa é necessária mudança nos processos de ensino para situar o sujeito frente ao objeto a conhecer. Se a prática é complexa, o nosso olhar também precisa ser o de quem tem um pensamento complexo, integrativo. Esse pensamento assume dialogicamente a singularidade e a pluralidade do objeto de estudo, de modo a “reunir tudo e distinguir” (MORIN, *in* MORIN; MOIGNE, 2000, p. 212). Portanto, a utilização de metodologia como o PBL (ou em adaptação, como no caso da minha prática) pode integrar a ação didática para desafiar o aluno a desenvolver habilidades para o pensamento complexo.

No exercício da objetividade no meu olhar de ver a própria prática para me reconhecer em atitude interdisciplinar, busquei, no estudo dos dados empíricos produzidos pelos alunos, relatos recorrentes que me possibilitaram observar a qualificação de uma ação didática mediadora na formação de autonomia profissional de tipo novo. Autonomia que foi (e vai) se constituindo no meu aluno, futuro professor, com o desenvolvimento da curiosidade intelectual e questionamento, pensamento integrativo e relativização do seu *habitus*⁵⁷ discente didático-pedagógico-dependente, entre outros quesitos. Formação que amplia na condição de sujeito autônomo a compreensão do porque do investimento e comprometimento na própria formação acadêmica. Há um movimento não só pela autonomia intelectual, mas também da autonomia que se complementa na dimensão moral, no comprometimento com a aprendizagem autônoma.

Isso pode ser observado não somente nos relatos desses alunos que ilustram o corpo deste texto e nos anexos que o complementam, mas também no suporte teórico que sustenta sua análise. Trata-se de assumir um olhar para ver, no

⁵⁷ Bourdieu (2009, p.191) define *habitus* como “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

conjunto desses relatos, tanto a singularidade para observá-los em direção a um novo sentido na qualificação de uma ação didática, como para distinguir neles a configuração na formação de uma autonomia profissional de tipo novo.

Além disso, o estudo desses dados possibilitou, ao mesmo tempo, identificar alguns aspectos para aprimorar a minha prática no sentido de minimizar um proceder didático-pedagógico-dependente, observando sinais para não descuidar do aluno que vivencia essa prática e perceber a validação de uma prática docente. No entanto, não me apropriou dessa validação sem reconhecer a importância do papel dos colegas do curso de Pedagogia do UniBH no conjunto das ações para o desenvolvimento das atitudes, habilidades e competências nos alunos, para a formação da autonomia profissional. Não valido ainda a experiência de minimizar um procedimento didático-pedagógico-dependente sem ressaltar que o aluno, ao solicitar do professor esse procedimento, não significa que não tenha comprometimento com a sua aprendizagem.

Ouvindo os alunos sobre as contribuições da metodologia que utilizo na trajetória de sua aprendizagem, na disciplina *Currículo*, no Grupo Focal nº 5 (Anexo XII), estes verbalizaram que, embora já tivessem vivenciado no curso experiências semelhantes, eu adotava uma metodologia diferente. Disseram, ainda, que outras metodologias vivenciadas por eles no curso também eram diferentes e que exigiam muita dedicação, mas que, por vezes, eu os surpreendia e os assustava, deixando-os perplexos diante das questões para as quais estávamos construindo conhecimento. Apesar de alguns terem dificuldades em acompanhar inicialmente a proposta metodológica, disseram que aprendiam muito e se sentiam gratificados com os resultados do próprio esforço.

Seleciono alguns dos muitos relatos dos alunos, contidos nos anexos, para ilustrar este texto. Procuo interpretar nesses relatos como compreendem o que é ser “professor diferente”, com o objetivo de entender como estes buscam

re-significar a minha ação didática no sentido de serem desafiados a desconstruir um *habitus* discente didático-pedagógico-dependente.

Esses relatos apresentam-se penetrados dos seus sentimentos, angústias e expectativas diante da quebra de rotina da resposta pronta, mas também envolvidos por uma alegria indicadora de uma auto-estima positiva diante da própria desenvoltura na tarefa proposta. A maneira com que cada um articula suas reflexões, momentos de suas próprias vidas na dimensão pessoal e na de estudante, são formas de construções da identidade, apropriação e estruturação da autonomia.

É difícil construir um sistema de representações do que poderá ser outro tipo de aula. Estudos em neuroanatomia e neurofisiologia “[...] demonstram que o sistema nervoso só começa a registrar estímulos a partir do momento em que estes começam a ter significado”. Mudar paradigmas é um processo difícil e lento, “pois a mudança de premissas implica o colapso de toda uma estrutura de ideias” (VASCONCELLOS, 2006, p. 35).

Daí a importância de experiências, de evidências – o estudo das próprias situações da prática – para a percepção dos limites no paradigma (KUHN, 2000). É pertinente citar Kant (2006, p.29), ao dizer sobre a pedagogia, quando afirmou que geralmente se acredita não ser necessário fazer “experiência em assuntos educacionais e que se pode julgar unicamente com a razão se uma coisa é boa ou má. [...] Vê-se, pois, que, sendo nesse assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação”. Acrescentou a esta afirmativa a importância das tentativas.

Bondía Larrosa (2002) propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* (grifos do autor). Para ele a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.20). As reflexões de Bondía Larrosa e a afirmativa de Kant sobre a importância e a necessidade de experiências em assuntos educacionais são argumentos dos quais me aproprio ao justificar e explicar a

mim mesma sobre a retrospectiva da experiência que vivi com os alunos do curso de Pedagogia, na prática pela formação de autonomia profissional.

Lidar com a quebra de rotina da resposta pronta ou com outro tipo de aula no contexto em que trabalho foi e tem sido um desafio. Bondía Larrosa afirma que é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. Nos termos desse autor,

[...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. [...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA LARROSSA, 2002, p. 24 - 25).

A representação do que é uma aula é construída no conjunto de informações do sistema socioeducacional no qual está inserido o aluno e o professor. Ainda não consolidamos o entendimento sobre as várias possibilidades do saber fazer outros tipos de aulas que busquem estratégias didáticas interdisciplinares, interativas, desafiadoras, com o aluno participante ativo da busca de estratégias pedagógicas para construir o próprio conhecimento, especialmente no ensino superior em que há o peso do aprofundamento da formação especializada e da tradição no formato das aulas expositivas.

Registro as considerações de três alunas que participaram de grupos focais:

Esta é uma metodologia que faz o aluno saber como sabe. Sabe pesquisando, buscando e não destaca que ele não sabe; não dá respostas prontas. A diferença nesta metodologia é mostrar ao aluno que ele pode saber. Quando a professora devolve a pergunta assusta. É uma quebra de rotina, estamos acostumados a não procurar o conhecimento. Quando não ficamos desnorteados, a pergunta possibilita retomar, reorganizar o pensamento e prosseguir nas conexões sobre o

que se estuda, faz parte do que o aluno sabe. (Aluna Diana⁵⁸, Disciplina: Currículo, Junho/ 2011 – Grupo Focal Nº 5 - Anexo XII).

Estamos acostumados, em nossa trajetória de vida, seja no ambiente escolar ou do trabalho, a nos orientarmos pelo professor ou pelo empregador. Desse modo, quando somos “forçados” a caminhar com as próprias pernas, isso gera um sentimento de estranheza e desconforto. E foram justamente esses momentos que nos proporcionaram o crescimento pessoal e a construção da autonomia profissional. Quando a professora nos questiona sobre algum assunto ainda desconhecido e nos leva a refletir e buscar respostas, contraria a nossa concepção de ensino, acostumada a receber o conhecimento pronto e finalizado. Considero essa atitude como uma forma de quebrar paradigmas e promover no sistema de educação a verdadeira formação do sujeito como cidadão consciente, justo e apto a conviver em sociedade. (Aluna Liliana, Disciplina Currículo, junho/11 – Questionário, Anexo VII)

O currículo é mais complexo de entender, é uma disciplina que não pode deixar passar batido. Gosto de professores que não dão respostas prontas, que estimulam para ver o que vou pensar. Quando construímos a definição, fica mais claro. Os casos para resolvermos que pareciam com os da prática ajudaram muito. (Aluna Hanne, Disciplina Currículo, Junho/2011 – Grupo Focal Nº 4 – Anexo XI)

Fazendo reflexões sobre os relatos dessas alunas, não quero acentuar que nós, professores, temos por obrigação sermos como Mika - uma espécie de Pequeno Príncipe (referido na introdução deste trabalho) - que cultua a profundidade das perguntas e faz restrições à cultura das respostas. Entendo que podemos auxiliar o aluno sobre o saber contido nas perguntas e orientá-los que as respostas são trechos do caminho da busca do conhecimento que as perguntas apontam. O trabalho com situações-problema com pouca estruturação é uma alternativa pedagógica que auxilia o aluno a perceber que não existe um único caminho para as respostas.

⁵⁸ Todos os nomes dos alunos que produziram os relatos que ilustram o texto foram modificados, mas suas falas foram mantidas conforme se manifestaram, com suas dificuldades na escrita, pois as considero muito ricas na complementação desta tese e podem ainda servir de interpretação para outros contextos de estudo. Para destacá-las das citações dos autores estão grafadas em itálico.

3.2 Propostas de educadores: explicações no *olhar para o outro*

A educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos.
(SACRISTÁN, 1999, p. 33)

No movimento do *meu olhar para o outro*, busco conexões no patrimônio cultural de signos formais da educação pela autonomia, como um modo de exploração das dimensões que atribuo à autonomia na formação do educando. Utilizo das reflexões de grandes educadores para explorar, nos vãos a horizontes mais remotos, as raízes das ideias que hoje constituem reflexos nas atuais práticas docentes e, ainda, os escritos de autores e pesquisadores que privilegiam o tema da autonomia na formação e atuação do professor. A partir do diálogo que estabeleço com seus escritos procuro perceber em suas ideias um espaço de enquadramento interpretativo para a minha própria ação pela autonomia.

Inspirada em Ricoeur (2008, p. 37), posso dizer que essa ação “deixa de ser uma questão apenas epistemológica para ser ontológica”. Aprendo com Pineau (1999, p.48) que esse movimento “não decorre de uma consciência perfeitamente clara cognitivamente”. Decorre também dos sentidos, de sua escuta, da abertura sensível (PINEAU, 1999) para perceber-me nos reflexos das construções teóricas desses escritores, não somente para avaliar-me, mas também validar minha prática.

Freire (1996) me permite fazer reflexões quando disse que, ao falar da ética universal do ser humano, fazia-o da mesma forma como falava da vocação ontológica do homem para o ser mais, construída nas relações sociais, quando se constitui presença no mundo, com o mundo e com os outros. Ser presença que “reconhece a outra presença como um ‘não-eu’ [...] que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 1996, p. 10). Aprendo que é necessário “romper” com a própria história na vida acadêmica,

olhar como o outro a construiu e reavaliar a própria prática pela autonomia profissional.

Na nossa história de vida, quer seja no âmbito da educação familiar ou no da escolar, os estímulos para a formação da autonomia observam as concepções que subsidiam as nossas práticas, fundamentadas em saberes do senso comum ou em saberes científicos, conforme a proposição teórica daquele que a advoga, por exemplo, Montessori, Freinet, Dewey, A. S. Neill, Piaget, Freire, dentre tantos outros.

Esses educadores apresentaram propostas que marcaram a história por uma educação ativa, autônoma do aluno. Embora cada uma dessas propostas apresente aspectos que as singularizam, quando enfatizados por seus proponentes, podemos observar que advogavam uma concepção de educação baseada em uma filosofia de desenvolvimento integral do ser humano, ativo, livre, problematizador da realidade, com autonomia para experimentar e construir seu conhecimento. Essa concepção se faz presente em nosso tempo.

Observando o que propunham os educadores⁵⁹ referidos para mudar a educação escolar no tempo histórico em que viviam, constatamos implicações

⁵⁹ No trecho a seguir as informações têm como referência principal o livro *Pedagogias do Século XX*, organizado por Jaume Carbonell Sebarroja *et al.* (2003). Não é propósito deste estudo explorar a riqueza que as obras dos autores citados e de outros nos oferecem sobre esses educadores. Não tenho condições de fazê-lo pela delimitação necessária para realizar este trabalho. As informações a seguir, têm como propósito mapear, de modo restrito, características de algumas dessas propostas.

Montessori (1870-1952). Concepção de educador: observador e orientador para o desenvolvimento psíquico, autonomia; pedagogia científica - natureza e leis do desenvolvimento infantil. Ênfases: atividade motora, percepção sensorial, educação artística, aprendizagem da leitura e escrita: atividade lógica e não mecânica; matemática como parte do mundo, observar, experimentar e classificar o entorno físico e social. Montessori propunha a criação de ambientes de auto-aprendizagem como recursos para o desenvolvimento da autonomia. Assim, a criança deveria ser estimulada a fazer pequenas tarefas na escola como buscar e guardar o material pedagógico no seu devido lugar; limpar a classe; buscar informações nos livros; colocar, tirar, abotoar e pendurar as roupas; lavar as mãos para comer e beber sozinha, entre outras. Embora entendida como método ativo para a aquisição de diferentes aprendizagens, uma das restrições à proposta da educadora é o individualismo do método.

Freinet (1896-1966). Aprendizagem como “manipulação” de experiências. A estrutura curricular deve contemplar necessidades, expectativas dos alunos; planejamento coletivo com alunos e inserido no plano geral do curso. Princípio da cooperação na base da funcionalidade

metodológicas decorrentes das concepções de ensinar e aprender. Com Montessori, a aprendizagem deve ser entendida como uma questão lógica e não mecânica, a matemática como parte do mundo. É necessário observar, experimentar e classificar o entorno físico e social. Em Freinet, a aprendizagem é vista como manipulação de experiências, a vida infantil não é uma abstração. A estrutura curricular deve contemplar necessidades, expectativas dos alunos e desenvolver planejamento coletivo com estes. Ao ressignificar as ideias desses autores na linguagem pedagógica contemporânea, posso perceber, por exemplo, inspirada em Montessori e Freinet, propósitos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, contextualizada e interdisciplinar, elementos para a construção da autonomia. Desse modo,

do trabalho escolar: aulas-passeio, atividades manuais e expressivas, elimina o púlpito, institucionalização do texto livre e adota tipografia na escola.

A. S. Neill (1883-1973). Pedagogia: corações não apenas cérebros; liberdade como fundamento; ênfase regeneracionista e não em aspectos instrutivos e didáticos; educação dirigida à dimensão emocional. Auto-regulação individual e autogoverno coletivo; formação de personalidades abertas.

Piaget (1896-1980). O desenvolvimento cognitivo do sujeito apresenta vários estágios que possibilitarão a resolução de vários problemas, graças à mediação necessária a uma construção efetiva e contínua das estruturas. Para Piaget não é só o desenvolvimento cognitivo que se desenvolve, mas também o moral. Para a autonomia moral, é importante que as crianças tenham autonomia para experimentar, consigam tomar decisões por conta própria e avaliar aspectos essenciais da situação que vivenciam, para que sejam capazes de optar pelo melhor caminho a seguir. Com esse exercício, aprendem os pontos de vista dos outros nas relações cotidianas. Para Piaget o trabalho em grupo permite a superação do egocentrismo e está na base da autonomia.

Dewey (1859-1952) é um dos marcos da influência de educadores americanos. A democracia faz parte do processo de liberação da inteligência. Filosofia e Educação são processos indissociáveis. A escola deve ser experiência social com salas de aulas abertas e aprendizagem cooperativa. Método de ensino: indireto, pela descoberta, reflexivo e experimental. O currículo social deve ser centrado em problemas, temas, capacidades e interesses das crianças.

Reuven Feuerstein (1921, Romênia) - Aida Varela (2007) desenvolveu pesquisas em escolas públicas de ensino médio na Bahia, tendo por base a mediação na aprendizagem a partir do Programa de Ensino Instrumental (PEI) criado pelo pedagogo Feuerstein. Varela nos mostra que, segundo a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein, toda pessoa é capaz de aumentar seu potencial de inteligência, independente de problemas que possa ter ou da idade. "A aprendizagem humana [...] emerge de uma relação entre o indivíduo e seu meio, mediada por outro indivíduo, mais experiente" para auxiliar o aprendente [...] promovendo zonas mais amplas de desenvolvimento cognitivo" (VARELA, 2007, p.102). Beyer (1990), citado por Varela, afirma que "a particularidade do conceito de aprendizagem autônoma consiste em que a autonomia cognitiva correlaciona-se com a aprendizagem mediada. Por conseguinte, quanto mais uma criança usufruir da mediação em sua aprendizagem, tanto mais rico será seu desenvolvimento intelectual, advindo da interação direta com o meio. A capacidade de aprendizagem, resultante de tal processo é chamada de *modificabilidade cognitiva estrutural*" (VARELA, 2007, p.102-103).

aqueles autores já postulavam a relação dos conteúdos disciplinares com as questões do cotidiano.

Os centros de educação infantil contemporâneos levam ainda em conta princípios propostos por educadores como Montessori e Freinet para potencializar a autonomia das crianças. Um dos objetivos principais do método montessoriano é preparar a criança para que seja livre. Assim, é indispensável que ela consiga autonomia mediante a aquisição de níveis progressivos de independência física e afetiva. Isso implica auto-estima e independência de vontade e pensamento.

Ora, se somos formadores de professores que atuarão com crianças e adolescentes, preparando-os para o exercício de sua autonomia, faz parte da nossa caminhada na graduação ajudá-los em uma construção pessoal/profissional pensante, sensível, ética, estética, técnica, autônoma. Trago, então, do pensamento dos educadores referidos, contribuições para a minha atuação profissional, como o investimento na auto-estima e a independência intelectual do meu aluno, para a aprendizagem autônoma sobre a autonomia profissional. Isso não quer dizer deixar o aluno à deriva no seu próprio processo de construção do conhecimento.

Freire (1996, p. 25) nos adverte que o respeito devido à autonomia do ser do educando, seja ele criança, jovem ou adulto, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O mestre nos ajuda a compreender esse respeito, situando-o em dimensão filosófico-pedagógica na ação prática do professor, respeitando a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia, propondo limites à liberdade do aluno, mas não se furtando ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando.

3.2.1 Modelos de autonomia na atuação do professor

Na reconstituição da minha história na vida acadêmica, observo que o termo autonomia, empregado em diversos ramos do conhecimento, tem sido utilizado no campo educacional com alguns matizes que traduzem processos específicos de manifestação desse quesito: autonomia universitária, autonomia da escola, autonomia do professor, autonomia do aluno.

Esses tipos de autonomia estão relacionados e o trabalho, nesses processos, converge pela autonomia do aluno. Os modelos de autonomia para a atuação do professor apoiam-se em pressupostos teóricos, em demandas sociais, culturais, políticas e econômicas do momento histórico. Contreras (2002) situa concepções de autonomia profissional associadas a propostas de modelos historicamente determinados para a atuação do professor. No modelo “técnico especialista”, as questões de valor que refletem a obrigação moral ficam “neutralizadas” ao transformarem-se em questões técnicas. O professor observa o que prescreve o sistema educacional para eficiência e eficácia do processo educativo. A dependência de diretrizes técnicas lhe dá uma autonomia ilusória, com incapacidade de resposta criativa diante dos dilemas e incertezas da prática.

Em outro modelo, o do “profissional reflexivo”, a autonomia é vista como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista: equilíbrio entre a independência de juízo e responsabilidade social; capacidade para resolver criativamente situações-problema da prática educativa. No modelo de professor como “intelectual crítico”, a autonomia é entendida como emancipação, superação das distorções ideológicas, consciência crítica. É processo coletivo dirigido para transformações institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2002, p.192-197).

Trabalhar a formação do professor inspirada no predomínio de um ou outro modelo de autonomia profissional pode não garantir, no contexto atual, a qualidade na prática pedagógica. A contemporaneidade requer um movimento dialógico entre os pressupostos desses modelos, com ênfase na epistemologia

da prática. O diálogo reflexivo com esses pressupostos não pode ser desvinculado dos contextos de atuação do professor.

Apesar das mudanças na concepção do que é ensinar ou aprender, muitos alunos no curso superior ainda desejam um modelo de atuação dos seus professores com requintes de detalhes ou de “receitas”, para que possam fazer uma trajetória menos independente e menos crítica no seu processo de aprendizagem. Insistem, de certo modo, que o professor lhes forneça técnicas para resolver as questões propostas para estudo e para os prováveis impasses que poderá ter na sua prática profissional. No momento, além de não ser objetivo do meu trabalho dissertar sobre este tema, não disponho de elementos teóricos para explicar as razões que os levam a agir desse modo, nem para justificar o comportamento dos que insistem nessa trajetória de aprendizagem, pois podem ser de distintas ordens como psico-afetiva, social, intelectual, mental.

No entanto, disponho de algumas considerações que foram desenvolvidas a partir do estudo dos dados empíricos, no contato com alunos que apresentaram características semelhantes, por insistirem na dependência do professor para prosseguirem nas atividades de aprendizagem. Esse contato foi durante três a cinco semestres seguidos, no trabalho com diferentes disciplinas, como referido anteriormente. Essas considerações são trechos do caminho para validar a prática.

3.3 Validação da prática: olhar de quem recebe orientações para ser autônomo

Na prática, encontrei alunos desejosos de uma conduta bem diretiva do professor ou dos colegas de grupo de trabalho na sala de aula. Esses alunos se sentiram incomodados quando perceberam que não poderiam ser atendidos do modo que gostariam. Ajudá-los a resgatar a autoestima e a crença na possibilidade da aprendizagem autônoma é tarefa do professor. Ouvi-los, cuidar da comunicação (escrita, verbal ou gestual) que vai mediar a relação com seu aluno e auxiliá-los a compreender o que se passa em uma cena de

aprendizagem, como propõe Josso (descrito a seguir) e a compreender seu tempo de aprendizagem, são alguns dos caminhos que podem prepará-los no resgate da autoestima e na aquisição de confiança na mediação do professor. Caminhos como os apontados acima poderão constituir sinais para um novo sentido na ação do formador professor para trabalhar pela autonomia profissional dos alunos, carentes ou não de conduta mais diretiva do mediador na sua aprendizagem. .

Observei respostas positivas ao adotar caminhos como os que apontei acima com alunos que apresentavam perfil semelhante ao dos que preferem conduta mais diretiva do professor e focada mais na transmissão que na construção do conhecimento. Tais alunos sinalizavam serem mais adeptos de menos independência para agirem diante de orientações que pudessem lhes facilitar a conquista de uma aprendizagem autônoma, que implica, entre outras questões, ter uma visão crítica das suas dificuldades e aprender a partir delas. Posteriormente mudaram sua postura, pois a trajetória no curso e as experiências acadêmicas que adquiriram na manifestação de autonomia passaram a ajudá-los a buscar o caminho para a aprendizagem autônoma.

Uma prática comum (*habitus*) entre os professores (e minha também), ao fazerem a devolução da avaliação de atividades propostas, é a de convidar o aluno a aprender com os erros, além de ser oportunidade para avaliar sua metodologia de trabalho, redirecionar seu ensino e verificar seu alcance na aprendizagem dos alunos. Para tanto, retoma conceitos, discutindo-os em sala, e ou escreve nos textos dos alunos observações e perguntas que podem (re)direcionar o pensamento deles. Isso tendo em vista convidá-los ao diálogo epistemológico para melhorar a compreensão do que havia sido proposto e auxiliá-los na aprendizagem autônoma.

No entanto, muitos alunos são resistentes a essa prática quando percebem os alertas do professor relativos a seus equívocos, pois acreditam que essa atitude os diminui, reprime e desestimula. Em sentido contrário, quando esses alunos se colocam no seu tempo de aprendizagem, têm a humildade de

aprender com seus equívocos e se abrem ao “diálogo epistemológico com seu professor” (FREIRE, 1996, p. 33) para a construção do seu conhecimento, as possibilidades de uma aprendizagem autônoma e significativa serão mais efetivas.

Cito os relatos de duas alunas (Gleise e Giane) para ilustrar as observações descritas acima. Ambas foram minhas alunas por cinco semestres, do 2º semestre/2008 (Currículo, por um período) ao 2º semestre/2010 (Ensino e Pesquisa, por quatro períodos). Demonstravam resistência à metodologia de ensino que eu adotava e ao diálogo de orientação para superar as dificuldades na aprendizagem.

Apresentavam um comportamento paradoxal. Ao mesmo tempo em que solicitavam mais ajuda, ou seja, demonstravam mais dependência do professor para avançar na aprendizagem, não admitiam que houvesse necessidade de se “desarmarem”, de terem mais humildade e abertura ao diálogo sobre suas dificuldades para facilitar o processo da aprendizagem autônoma. Embora apresentassem características similares no ponto de partida (dificuldades na interpretação dos textos de Currículo e sua relação com o cotidiano, por exemplo) e tivessem percorrido caminhos semelhantes no desenvolvimento das atividades propostas, as características individuais marcaram a trajetória dessas alunas que resultou em pontos de chegada diferenciados.

Gleise avançou na busca de uma aprendizagem autônoma para melhorar o seu desempenho nas atividades propostas não só na disciplina Currículo, mas também em outras disciplinas do curso. No primeiro momento (2008), não entendia a proposta de mediação da professora. Apoiou-se no convívio com os colegas na sala de aula e não gostava de ser avaliada em seus equívocos na aprendizagem. Acreditava que, ao fazer a devolução das atividades que ela realizava, era para destacar suas dificuldades e não oportunidade de aprendizagem. Vejamos seu relato de novembro de 2008.

Na disciplina [Currículo] eu apresentei um grau de dificuldade muito grande com a matéria, mesmo com toda a minha

responsabilidade, nunca consigo chegar no horário certo. Gostaria de contextualizar melhor o currículo, pois hoje uma boa parte do que sei sobre a matéria, foi concedida por grupos de estudos realizados ao longo do semestre com "minhas amigas de sala" [grifos da aluna]. Isso que me fez despertar para a importância e valor do currículo hoje na Pedagogia. Como esse grupo de estudo começou depois de um tempo, e já havia passado algumas matérias [vários temas e conteúdos da disciplina já haviam sido discutidos], gostaria de aprender mais um pouco sobre a história do currículo. Para o professor ele deveria utilizar diferentes formas de atrair o aluno não reprimindo ou condenando antes de avaliar seu potencial. (Anexo I - Aluna Gleise, Disciplina: Currículo, Cultura e Conhecimento, novembro 2008, Questionário – Anexo I).

À medida que Gleise foi dialogando com a professora e aceitando melhor suas dificuldades e compreendendo a si mesma no próprio processo de aprender, passou a demonstrar mais disposição e comprometimento com a sua aprendizagem. O seu relato, feito dois anos depois, ilustra sua satisfação com sua trajetória de aprendizagem. A satisfação de ser atora nesse processo.

A autonomia profissional só vai aparecer quando a autonomia própria aparece e o crescimento em buscar e descobrir foi ótimo. (Aluna Gleise, Disciplina: Ensino e Pesquisa, novembro 2010 – Questionário, Anexo V).

O relato de Gleise representa a trajetória por uma aprendizagem autônoma de alunos com perfil semelhante ao dela, isto é, com resistência inicial ao diálogo sobre o seu processo de aprender, mas que posteriormente adotam atitude favorável no sentido de caminharem para essa aprendizagem. São poucos os que, como Giane - a outra aluna -, embora tenham avançado em direção à aprendizagem autônoma, continuaram a enfatizar suas resistências ao diálogo na avaliação dos seus trabalhos. Giane apresentou resistência quando foi orientada a citar as fontes para dar créditos às ideias dos autores consultados com as referências, conforme normas da ABNT⁶⁰ para a produção escrita de sua monografia. Apresentou também resistência quando orientada a dar coesão, clareza e coerência ao seu texto. Vamos observar o que diz no relato a seguir.

Eu entendo que autonomia profissional é a capacidade de dinamizar inter-relacionando as competências e habilidades

⁶⁰ ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (2011).

que tenho e vou adquirindo com os novos conhecimentos. Apesar dos conhecimentos positivos que adquiri com a mediação da orientadora, me senti muito podada ao produzir um texto, perdi o interesse e parei de ler todos os livros que lia e de escrever como escrevia. (Aluna Giane, Disciplina: Ensino e Pesquisa, novembro, 2010, Questionário - Anexo V)

Apesar de termos em conta exemplos de relativo sucesso como alguns dos que apontei acima, contudo, não podemos desconsiderar o que se passa em uma cena de aprendizagem. Josso (2004) nos ajuda a compreender que o aprendente, muitas vezes, não tem conhecimento e consciência do conjunto de questões que estão presentes no ato de aprender. Para a autora, em um primeiro plano da cena de aprendizagem, tomar consciência disso e exprimi-lo poderá, na maioria das vezes, ser feito à medida que se verifica que o aprendente está em condições de identificar suas dificuldades, submetendo-se ao desafio de “um auto-diagnóstico, uma autoavaliação, do que se passa nas diferentes dimensões de si mesmo em situação de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 238).

Em um segundo plano, a autora destaca outros aspectos da complexidade da cena da aprendizagem. “A posição do aprendente põe em jogo posturas de aprendentes que, se não forem explicitadas, interferirão sub-repticiamente, tanto na relação pedagógica como no processo educativo” (JOSSO, 2004, p. 238). Para esclarecer as posições⁶¹ que permeiam o imaginário dos aprendentes, a autora relata que alguns sujeitos acreditam que sua aprendizagem depende das explicações professor, outros

⁶¹ Conforme Josso (2004, p. 238-9), existem pessoas que estão convencidas de que aprenderão facilmente com um bom professor (‘exprima-se claramente para que eu o compreenda ...’, ‘se as suas instruções tivessem sido mais claras, eu teria feito um bom trabalho ...’), porque é essa a conclusão que tiraram de experiências anteriores. Há outras pessoas que estão convencidas de que é preciso ser um ‘bom’ aluno para aprender (‘no entanto, fiz tudo o que me pediu ...’, ‘considerarei tudo o que disse ...’). Nesse caso, as lembranças da escola estão ainda muito presentes. Há pessoas que estão convencidas de que aprendem melhor se o formador as deixar fazer o que querem e como elas querem (‘eu sei o que quero aprender, só lhe peço a sua aprovação...’). Há, finalmente, muito poucas pessoas em formação que partilham a ideia de que são o ator principal de uma aprendizagem a negociar, em que estarão em jogo as suas capacidades de responsabilização, de implicação, de distanciamento e de autonomização.

acreditam que sendo bons alunos aprenderão facilmente. Poucos são os que compreendem que são os atores no processo de sua aprendizagem.

É importante ressaltar o que diz Josso (2004) sobre tais posturas do aprendente. Elas não são apenas construídas tendo como referência as experiências educativas. “São mais ou menos fortalecidas por posições existenciais que atualizam uma visão do homem, do social e uma cosmogonia” (p. 239). Essas posições existenciais “podem levar, ao longo da vida e segundo os contextos, a colocar-se numa posição de expectativa, de refúgio ou numa posição intencional” (p. 239). Josso (2004) alerta para duas questões: a do desafio de uma intervenção adequada pela explicitação da procura de formação, conforme o momento do processo educativo e o risco de uma desestabilização no que tange à dinâmica profunda dos seres.

Existem relatos dos alunos para nomear *o diferente* (grifos meus) na minha prática pedagógica, que podem ser descartados, aprimorados, adaptados e discutidos como possibilidades de referências para outras práticas? Aprendi com Sacristán (1999) que um conhecimento mais ou menos elaborado sobre a ação pode se tornar um guia orientador da ação futura. No entanto, “com o cuidado, para não criar uma imagem racionalista, excessivamente controlada da ação” (1999, p. 57). Aprendi também com Fazenda (2002, 2010) que, no cotidiano do trabalho, é necessário o exercício dos princípios que subsidiam a prática docente interdisciplinar: humildade (permeada pela sabedoria da ousadia), coerência, espera, respeito e desapego.

Exercitar esses princípios na vida pessoal e profissional não é tão simples quanto escrevê-los. As soluções para os problemas no cotidiano da prática não são lineares, mas complexas. Os imprevistos, as mudanças constantes na nossa rotina muitas vezes nos desequilibram e são necessárias adaptações. É importante o exercício de reflexões sobre a prática existencial e profissional para assumir ousadias e renúncias, retomadas e avanços. No desenvolvimento de habilidades de flexibilidade para criar e inovar é importante submeter-se a

avaliações, enfim, fazer escolhas, sem, no entanto, esquecer que somos seres históricos e contextualizados de limitações, imperfeições e com dificuldades para atuar em culturas complexas, mas que também acreditamos na busca de alternativas para as situações que nos desafiam. Entre as alternativas estão a reflexão sobre a própria ação e a coragem de empreender esforços para validá-la.

Na formação inicial e continuada do professor, registramos estudos e movimentos por uma formação profissional reflexiva. Nesses estudos estão presentes contribuições de autores como Schön (2000), Perrenoud (2001), Tardif (2002), Zabala (1998) sobre as reflexões na ação. Sacristán (1999) sugere substituir a expressão *pesquisar na ação*, considerada por ele difícil e quase impossível para alguns, para *pesquisar sobre a ação*. Argumenta que os processos reflexivos serão mais factíveis em duas fases. Uma é a prévia (fase pré-ativa), a do planejamento ou esboço. A outra, a posterior (fase pós-ativa) constitui a revisão, a crítica à ação. Para o autor, essas duas fases serão mais efetivas que na fase interativa, correspondente à fase do desenvolvimento da atividade. No meu caso, no exercício de uma pesquisa-formação, fiz um movimento de ação-reflexão-ação, em um processo de pesquisar sobre a ação na ação, com reflexões sobre a própria reflexão. É um movimento auto-heteroformativo em que busco à consciência o que aprendo com o olhar do outro e com o meu.

Estou ciente de que a ação avaliativa é uma atividade humana axiologicamente comprometida (HOFFMANN, 2001) e reflete a idiosincrasia de quem a realiza e a singularidade da situação e do momento em que ocorre (SACRISTÁN, 1999), mas que também é estabelecida a partir de um determinado padrão, de determinados critérios consensuais ao grupo a que pertence aquele que avalia.

No entanto, não foi tão simples (e ainda não é) abrir o coração para ouvir o outro me avaliando e exercitar a *humildade* para buscar à consciência o significado das minhas limitações na ação docente, manifestadas nas

angústias, ansiedade e desejos dos alunos por explicações mais diretivas que lhes facilitassem o cumprimento das tarefas.

Acho que o professor precisa saber com quem e como deve agir para a pessoa ter autonomia. [...] Eu não gosto muito. (Aluna Mércia, Disciplina Currículo, Grupo Focal I – novembro 2009, Anexo VIII).

Nos seminários você ia e voltava com o conteúdo. Às vezes ficava difícil de acompanhar. Eu acho bom quando o professor segue o texto direto. Aprendi, mas não gosto dessa metodologia. (Aluna Léia, Disciplina Currículo, Grupo Focal I – Maio, 2010, Anexo IX).

Também não foi tão fácil exercitar a *coerência* na minha ação didática para desencorajar aqueles que desejavam explicações “prontas” e fáceis de serem copiadas na organização de seus trabalhos.

Esperar ... Esperar por aqueles que oscilavam entre o medo de se afirmarem como alunos de autonomia e o medo de não poderem fazer escolhas sem a intervenção direta da professora. Esperar... pelo tempo do aluno diferente do tempo do professor. Nos termos das alunas:

Inicialmente, não compreendi que a professora estava “dando autonomia” a todos os alunos da minha turma. Isso significava para mim indiferença da professora às minhas dificuldades e me causou sofrimento, fiquei desanimada. Com o tempo, percebi que eu havia confundido a ação da professora na espera do meu tempo de compreender o que era para ser feito com indiferença ao meu desenvolvimento. Havia referências e orientações para nossas tarefas. Eu não conseguia percebê-las, pois eu queria “muletas” para fixar-me nelas. O papel da professora era o de uma autonomia com referências, não “solta”. (Aluna Leide, Disciplina Ensino e Pesquisa IV, novembro de 2010. Grupo Focal Nº 3 – Anexo X)

A metodologia no início trouxe angústias, mas no final percebi que sou mesmo protagonista do meu próprio conhecimento. A professora acompanha, cuida, ajuda, incentiva. Isso me fez encontrar o caminho mais rápido. (Aluna Mauri, Disciplina Gestão e Coordenação de Processos Educativos, junho de 2009. Questionário – Anexo II).

No exercício da atitude interdisciplinar, da experiência do encontro na interlocução com os alunos, os caminhos foram surgindo para a aprendizagem

da diferença entre a estrutura da minha ação didática pela autonomia profissional e o tempo de espera deles para demonstrar autonomia na vivência de um tempo kairológico inserido no tempo cronológico. O exercício da atitude interdisciplinar não se faz somente no tempo linear ensinar-aprender. Recorro a Pineau (2004, p. 148) para dizer do exercício da atitude interdisciplinar que se faz, também, no caminho da aprendizagem da articulação entre o “tempo externo objetivado pelo relógio” e a “abertura para outras temporalidades”, como o “kairós”, vivenciado na “escolha do momento oportuno”, como outra fonte de sincronizar o seu tempo para o estudo com o seu tempo de aprendizagem.

O *desapego*... É difícil exercitá-lo quando a imagem de professor que estrutura e organiza as orientações para as tarefas se esvazia e é confundida com falta de compromisso e desrespeito ao aluno. No início dos trabalhos com a disciplina Ensino e Pesquisa, alguns alunos interpretavam a minha ação docente “de dar autonomia” como a de não ajudar em nada. Posteriormente, se reconhecem no próprio processo de construção do conhecimento e percebem a ação mediadora da professora e descrevem sua trajetória para a conquista da autonomia:

A conquista da autonomia gera um “sofrimento” que conduz ao prazer de um amadurecimento, fruto de uma disciplina interna, sem cobrança externa, mas de cobrança de si mesmo. Então, ao mesmo tempo, deixa de ser sofrimento para ser prazer. Prazer de perceber-se na construção e conquista de uma tarefa, de um plano, de uma aprendizagem, de um sonho...
(Aluna Paula, Disciplina Ensino e Pesquisa IV, novembro de 2010. Grupo Focal Nº 3, Anexo X – ver outro relato da mesma aluna – Anexo I)

Um dos perigos da representação do aluno sobre a ação do docente pela autonomia profissional como descuido ou indiferença às suas dificuldades é o risco da interrupção de sua trajetória no processo de desenvolvimento da aprendizagem de sua autonomia. Isto é, este pode não ser resiliente⁶² para

⁶² Tavares (2001) desenvolveu estudos sobre o tema resiliência e destaca que o conceito, embora ligado à capacidade de elasticidade e flexibilidade dos materiais, apresenta diferentes sentidos conforme o quadro conceitual do campo do conhecimento onde é aplicado, como

equilibrar seu nível de ansiedade e insegurança e “perder-se” diante das tarefas que deve cumprir, se não lhe forem apontados com muita precisão e direcionamento os detalhes do caminho que deve fazer, como está acostumado.

Embora não seja função do professor aventurar-se na análise das características de personalidade de seu aluno para ajudá-lo em suas dificuldades para tornar-se resiliente e promover o desenvolvimento de sua autonomia profissional, o professor poderá desenvolver a escuta sensível de modo a refletir com o aluno sobre a trajetória da aprendizagem deste último. Sobre a promoção da resiliência pessoal em contextos escolares, Tavares (2001, p.88) aponta que estudos (Universidade da Flórida, Brunelle-Joniner, 1999) comprovam que os “estudantes com características de resiliência vão mais longe na progressão dos seus sucessos acadêmicos; [...] indivíduos que mostram altos níveis de resiliência adaptam-se mais facilmente do que outros ao ensino superior”.

Vejamos a fala da aluna, descrita abaixo, que parece demonstrar resiliência diante dos desafios com a metodologia proposta e, ao mesmo tempo, alerta para a reação de colegas que sentiram dificuldades de acompanhar os desafios nessa metodologia de trabalho:

Deparando com a diversidade de pensamentos dos colegas da sala e como as posturas das pessoas são diferentes, percebi o que acontece no julgamento [quando não se adaptam ou não gostam] da metodologia utilizada por você, para mim muito significativa, pois quando vi o conteúdo fiquei de cabelo em pé e opa! Corri atrás, busquei ampliar meus estudos, minhas leituras, etc. Mas outras não tiveram essa capacidade, se

exemplos, na mecânica, física, medicina, sociologia, psicologia, neurociência. Destaca, ainda, que essa noção é empregada nas organizações no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tavares, ao nos esclarecer sobre o conceito de resiliência aplicado no campo das ciências sociais, refere-se a um artigo de Ruegg (1997) que conceitua essa palavra como ‘uma capacidade de resistência e perseverança da pessoa humana face às dificuldades que encontra’. Segundo Ralha-Simões (*In* TAVARES, 2001, p. 95), a noção de resiliência pode ser entendida como “uma especificidade estrutural do desenvolvimento psicológico, que se traduz na capacidade que denotam certas pessoas, grupos ou comunidades para evitar, fazer face ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que seriam muito prováveis em consequência da exposição a certas experiências”.

perderam, não dominaram o conteúdo, se fecharam mesmo, sentindo-se impotentes. Mas posso afirmar Nali, você está no caminho, provocando transformações em nossas vidas! (Aluna Grazzi, Disciplina Gestão e Coordenação de Processos Educativos, junho de 2009. Questionário, Anexo II).

Cito ainda o relato de duas alunas que me fazem refletir sobre a atitude de espera pelo tempo do aluno e o desapego da própria imagem de professora que se pretende mediadora. Refletir ainda sobre a necessidade da humildade em aceitar as observações do aluno para ponderar a proximidade e distância entre a coerência de sua fala e a minha, para avaliar o que realmente acontece no contexto da sala de aula.

Existem alunos que possuem dificuldades em se adaptarem a uma metodologia quando os incomoda sair da zona de conforto das metodologias mais tradicionais na construção do conhecimento. Para outros, é o “toque metodológico interdisciplinar” que lhes faltava para moverem-se em busca de seu potencial. É um desafio educar, sem padronizar, sem julgar, sem abrir mão da coerência na intencionalidade da ação que fazemos. Os relatos abaixo sinalizam as diferenças individuais na construção de sentidos da prática que desenvolvemos, bem como a necessidade do diálogo com o aluno sobre a abrangência do conceito de aula expositiva, que não se restringe às explicações do professor e a escuta do aluno.

A maior parte do conteúdo aplicado foi adquirido a partir de pesquisas, leituras de textos e debates com esclarecimentos da professora e seminários. Foram poucas aulas expositivas. Sinceramente, eu não sou muito a favor deste método de ensino, pelo menos, não da forma como é feito com poucas aulas expositivas. Acredito que a sua metodologia pode ser uma boa forma de trabalhar a autonomia do aluno, porém como se trata de um ambiente de aprendizagem seria bom que após cada seminário e pesquisas feitas a professora fizesse mais aulas expositivas sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. (Aluna Lya, Disciplina Currículo, Junho, 2011. Questionário, Anexo VII)

A metodologia usada pela professora, embora muitos não se adaptaram, eu achei coesa e muito importante para a minha formação profissional e pessoal. Ela me fez sair do comodismo em busca das respostas abrindo novos horizontes. Quando não temos respostas diretas é preciso ir em busca e assim

aprendermos mais. (Aluna Andyara, Disciplina Currículo, Junho, 2011. Questionário, Anexo VII)

O *respeito* ao tempo do aluno que poderá (ou não) tornar-se resiliente aos desafios da formação profissional na graduação nos coloca no dilema entre a prática do tempo cronos e a do tempo kairós e emerge o contraponto: “a quem outorgar autonomia”? A minha presença, ao outorgar autonomia nas tarefas com a disciplina Ensino e Pesquisa, foi um desafio para conciliar no tempo cronológico - determinado pela instituição de ensino onde trabalho, com os produtos previamente definidos para cada semestre - o tempo kairológico dos alunos para que pudessem compreender a minha proposta de trabalho com a autonomia, na tentativa de captar o sentido da concepção de autonomia de um tipo novo.

No início das aulas fiquei um pouco perdida, mas rapidamente entendi a proposta de desenvolver autonomia nos alunos e acho que este é o caminho. (Aluna G. Cardoso, Disciplina Gestão e Coordenação de Processos Educativos, junho de 2009. Questionário, Anexo II).

A autonomia profissional envolve características de independência, de pessoa capacitada. Iniciativa de fazer, com um nível de conhecimento, de desenvolvimento cognitivo, afetivo e intelectual e de competências adquiridas. Todos esses objetivos eu conquistei durante a caminhada pela disciplina de Ensino e Pesquisa. (Aluna Passos, Disciplina: Ensino e Pesquisa IV, novembro, 2010. Questionário, Anexo V).

Considerando autonomia profissional como aprendizagem significativa que acontece individualmente, percebi que a disciplina me fez vivenciar situações de extrema importância, fazendo real diferença na minha trajetória. Pratiquei e aprendi. (Aluna Márcia, Disciplina: Ensino e Pesquisa IV, novembro, 2010. Questionário, Anexo V).

Ser capaz de buscar meu próprio conhecimento através de erros e acertos, construindo e determinando o caminho por onde quero passar. (Aluna Patrícia, Disciplina: Ensino e Pesquisa IV, novembro, 2010. Questionário, Anexo V).

3.4 Ação didática: validando o seu sentido pela autonomia profissional

“Qual formador, hoje em dia, duvidaria de que o ato de aprendizagem é acompanhado de desaprendizagens? Mas, uma vez reconhecido o fato,

como integrá-lo no processo, educativo proposto ao aprendente?” Essa pergunta apresentada por Josso (2004, p.238) me incita à reflexão: eu sou a formadora aprendente da própria ação didática. Preciso então observar como se dá sua inserção na minha prática pedagógica.

Assim, avaliei o lugar do meu subjetivismo como valor na interpretação da própria ação didática de agir pela autonomia profissional. No movimento do círculo do sentido pela razão sensível, procurei dar objetividade no meu apreender dos sentidos que são atribuídos à ação pedagógica por outros educadores e por mim mesma, que são referência para a prática. Procurei também por esse sentido quando pergunto aos alunos sobre essa ação.

Isso me possibilitou a procura pela recorrência às mensagens veiculadas sobre o agir didático no contexto atual de determinação por uma autonomia pedagógica de tipo novo. “Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho de interpretação” (RICOEUR, 2008, p. 25).

Na procura das palavras ou expressões recorrentes entre os alunos para qualificar a ação didática do professor pela autonomia profissional, encontrei alguns quesitos que já estão presentes nas práticas de ensino, ou seja, no *habitus professoral*, como a promoção de aprendizagem significativa, as ações que auxiliam a aprender também com os erros, uma ação que acompanha, cuida, ajuda, incentiva, estimula a avaliar a coerência de pontos de vista diferenciados que possam orientar a prática profissional.

O que destaco para qualificar a ação didática para a autonomia profissional de tipo novo são os toques metodológicos interdisciplinares, como recursos de orientação e estímulos aos alunos, mediados pela palavra do professor durante as aulas. Essa mediação busca o equilíbrio nas perguntas que incitam à curiosidade intelectual e ao questionamento, não só para o sentido do

conteúdo a aprender, mas também para o sentido de um auto-diagnóstico no conhecimento de questões presentes no ato de aprender.

Questões tais como a atitude constante do aluno de querer aprender, aprender consigo mesmo e com o outro, atitude de assumir o comprometimento com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao aprendizado, atitude de reconhecimento da humildade e exercício da paciência no próprio processo de aprendizagem, que requer a sabedoria de aprender em tempo kairológico vivendo no tempo cronológico que a vida social impõe. Principalmente por tratar-se de alunos que trabalham muitas horas por dia e o tempo cronológico é insuficiente para investimento na própria formação. Isso pode ser um trecho do caminho para desaprender quando se aprende com um proceder didático-pedagógico-dependente, que não é mais indicado para gerir a autonomia.

No entanto, não significa deixar de mediar as situações de ensino aprendizagem, pois, como afirma Beyer (*apud* VARELA, 2007, p.102-103), “a particularidade do conceito de aprendizagem autônoma consiste em que a autonomia cognitiva correlaciona-se com a aprendizagem mediada”. Assim, quanto mais o sujeito usufruir da mediação em sua aprendizagem, mais possibilidades há para o seu desenvolvimento intelectual, relacionado ao meio em que vive este sujeito. A aprendizagem humana emerge de uma relação entre o indivíduo e seu meio, mediada por outro indivíduo, mais experiente, como afirma Varela (2007, p.102).

Autoconstrução e autogestão da autonomia são exigências do mundo contemporâneo no perfil do profissional diante das múltiplas referências para a prática. Com essa prática pedagógica pretendi (e continuo nesse propósito) auxiliar o aluno a manifestar o desenvolvimento de um pensamento mais complexo (elemento da autonomia profissional de tipo novo, como tenho destacado neste trabalho), a partir de conexões com os conteúdos e atividades que proponho, bem como relacioná-lo com os que já fazem parte da estrutura dos seus conhecimentos prévios.

A despeito da sala de aula ser um espaço privilegiado para auxiliar o aluno a desenvolver a autonomia profissional a partir das atividades propostas, exige cuidado para não projetarmos na concepção de autonomia o nosso proceder metodológico. Cuidado para não reduzir a demonstração de autonomia pelo aluno às respostas certas quando atende as solicitações do professor. Cuidado esse para não simplificar a demonstração de autonomia às situações em que o professor explica o conteúdo, faz considerações para a realização de determinada tarefa, observa se compreenderam a proposta a ser feita e espera que os alunos a cumpram com satisfatória desenvoltura.

Não é só a ação do professor que conta na constituição da autonomia. Está implicada além de outras condições da aprendizagem autônoma (capacidade de análise, síntese, relações, generalização, conhecimentos prévios, para citar algumas delas) a história de vida do aluno com seu querer na ação pela autonomia para desconstruir um *habitus* discente didático-pedagógico-dependente.

A autonomia profissional não é seguir fielmente o que é passado sem antes fazer uma reflexão. É saber tomar decisões quando necessário, mudar e repensar minha prática, trazendo adaptações sempre que preciso. (Aluna Shiara, Disciplina: Currículo, Junho, 2011. Questionário, Anexo VI).

Trabalhar na perspectiva da *desaprendizagem* do *habitus* discente didático-pedagógico-dependente requer uma ruptura epistemológica que envolva as práticas docentes diretivas e busque o desenvolvimento de concepções construtivistas como fundamentos da aprendizagem significativa, elemento da autonomia. É interessante observar a crítica de Carvalho (1999), sobre o discurso pedagógico construtivista quando “insiste na ideia de construção de um ‘espírito autônomo’, vendo-o como decorrente de certos procedimentos metodológicos” (CARVALHO, 1999, p. 62).

Concordo com o autor quando questiona a noção de autonomia como um traço psicológico individual que pode ser estimulado em si para ser aplicado a novos

contextos e relações. E, também, quando acrescenta que, considerando “a diversidade daquilo que é ensinado, as formas pelas quais as pessoas aprendem e [...] as formas pelas quais o ensino é ministrado com êxito” (CARVALHO, 1999, p.66), não é possível descartar as características do “desenvolvimento psicológico e nem o conceito de autonomia aplicado ao contexto dos conhecimentos e capacidades escolares” (p. 66).

Utilizo ainda das observações de Carvalho quando diz ser comum uma pessoa demonstrar autonomia em determinado campo e não em outro. Como exemplo, cita que uma pessoa pode ser autônoma com as decisões no exercício da profissão e pode não ter “autonomia em outras esferas de sua vida, como a afetiva ou a política. Assim, reafirmo a importância da ação do formador do professor na autonomia profissional, pois, nos termos do próprio autor, “a autonomia que temos em determinado campo do conhecimento não se separa do conhecimento que dele possuímos” (1999, p. 62).

A autonomia, vista como um ideal pedagógico de ensino, deve proporcionar condições ao aluno de ser capaz de criar soluções próprias para novos problemas. Isso não significa que a ação do formador do professor, ao “fornecer certas regras ou procedimentos de [sua] disciplina”, impeça o aluno de “desenvolver sua autonomia” (CARVALHO, 1999, p. 68). Assim, o ensino orientado pelo formador do professor poderá auxiliar o aprendiz na *desaprendizagem* do *habitus* discente didático-pedagógico-dependente, mas não impedi-lo de autonomia nas demandas escolares como forma de preparação para a autonomia profissional.

4 ATITUDE INTERDISCIPLINAR: direção dos movimentos pelo saber fazer na autonomia profissional

Como já argumentei no desenvolvimento deste trabalho, estamos vivenciando um cenário sociopolítico e educacional que requer uma autonomia profissional de tipo novo. O futuro professor deve ir além da repetição de regras e técnicas para ensinar, aprendidas na formação acadêmico-profissional; portanto, ser capaz de autogestão na autonomia profissional, inovando e atualizando continuamente sua prática pedagógica com atuação competente na melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, compete às Instituições de Ensino Superior (IES) ter por princípio de formação capacitar os alunos para a reflexão, debate e decisões conscientes para o exercício da autonomia profissional. No entanto, no atual cenário da educação nacional a formação do professor da escola básica tem sido pontuada como um dos fatores responsáveis pelas dificuldades no alcance da melhoria na qualidade do ensino público, como já referido neste trabalho. Cabe então à IES repensar a sua participação no processo de alternativas para minimizar as dificuldades com a qualidade do ensino e avaliar a sua ação de formadora do professor da escola básica.

Explorando ainda a fenomenologia da ação pedagógica na formação do professor, entro pela terceira porta no círculo do sentido. Nessa entrada, implica engajar-me, decidir pelas estratégias de ação, colocar a mão na massa, segundo Pineau (1999). Procuro, nesse círculo, os encaminhamentos das Diretrizes Curriculares de Formação do Professor, bem como observo as metas do curso de Pedagogia UniBH para direcionar a prática dos docentes formadores do professor/pedagogo gestor da educação infantil e da escola básica.

Na mobilização dos nossos sentidos e atitudes (*sensação*) pela/na prática, validamos nossas conexões sobre os *significados* da formação profissional do aluno-professor. Essa validação é expressa observando-se princípios

norteadores dessas diretrizes e, ainda, metas, objetivos e estratégias didáticas da proposta formativa do curso de Pedagogia do UniBH, ou seja, imprimimos uma *direção* às nossas ações, num apelo à razão prática (PINEAU, 1999). Interpreto esse sentido na direção das ações empreendidas no cotidiano do trabalho, observo como estou inserida nelas e busco o sentido do fazer pela autonomia profissional.

Faço alguns movimentos que registro neste terceiro capítulo. Procuo situar os princípios balizadores dessas ações propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, diante dos desafios que a complexidade da sociedade contemporânea nos impõe.

Para ampliar a argumentação sobre a tese proposta neste estudo - A atitude interdisciplinar e um novo sentido na prática do formador do professor dos anos iniciais da escola de ensino fundamental pela autonomia profissional de tipo novo -, como já anunciado, busco, a partir da minha própria ação, os indicadores da direção em que pode caminhar a ação didático-pedagógica do formador do professor. Procuo apreender o sentido da direção na mediação pela autonomia profissional olhando-a novamente pelo ângulo daquele que recebe orientações para ser autônomo: o aluno.

Retomo os dados empíricos, já objeto de análise no segundo capítulo, agora com foco em alguns conceitos e referências que considero importantes neste contexto. Busco reflexões sobre **(1)** elementos de mediação que caracterizam a estrutura da ação pedagógica e que proporcionam aos alunos a experiência de construir a autonomia profissional para **(2)** explicitar a direção da ação didática, tendo em vista a construção de uma autonomia profissional de um tipo novo, pelo professor dos anos iniciais da escola básica.

Como já mencionado neste trabalho, na interpretação dos dados empíricos busco nas ideias de Fazenda o sentido da *atitude interdisciplinar* na ação mediadora do docente; com Sacristán (1999) procuro compreender o *modus*

operandi que constitui a estrutura da ação pedagógica e me aproprio novamente da noção de *habitus* de Bourdieu. Considero também a noção de *habitus* professoral⁶³ de Marilda Silva (2003) para discutir o *habitus discente na autonomia*.

4.1 Ação curricular na pane de sentido das IES pela formação profissional

Como alerta Pineau (1999, p.27), “estamos diante de problemas de orientação e reorientação da formação profissional”, pois existem “múltiplos signos novos a serem compreendidos e que frequentemente desorientam”. Podemos lembrar algumas mudanças que trouxeram implicações para a prática nas escolas. Por exemplo, com a utilização das tecnologias da informação e comunicação em todos os seguimentos sociais, há acréscimos de significados em conceitos como os de tempo (tempo real no tempo virtual) e espaço (salas com estruturas físicas e salas virtuais). Outro exemplo, decorrente da evolução social, cultural e tecnológica relaciona-se às determinações para o perfil do cidadão: autônomo, flexível, crítico, criativo.

Essas mudanças alteraram significativamente as relações sociais, afetivas, econômicas e educacionais e fazem parte dos múltiplos signos que precisam ser compreendidos e transformados em orientações práticas nas escolas. No entanto, como diz Pineau (1999, p. 28) “muitas vezes, não temos tempo de refletir teoricamente sobre problemas de sentido [da prática que fazemos], não temos tempo de tomar uma certa distância” e procuramos “encontrar pragmaticamente os melhores meios”. Para o autor, tornar pública a abordagem do sentido do sentido e “democratizá-la é um dos imperativos categóricos da evolução atual da educação, pois está diante da pane de sentido das instituições e da busca de sentido dos indivíduos em formação permanente” (p. 28).

⁶³ Marilda Silva (2003) utiliza o conceito de “*habitus professoral*” como o caminho teórico-metodológico da construção de um recurso explicativo dos comportamentos de professores no ato de ensinar na sala de aula.

Conforme o momento histórico, a ação docente assume diferentes configurações, pois reflete os modelos ideológicos da prática pedagógica institucionalizada nos diferentes contextos onde o professor está inserido, “sendo por estas determinado e nelas determinando” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 196). Compreender a intencionalidade da ação curricular no contexto das tendências pedagógicas⁶⁴, mais especificamente a direção da ação do professor nessas tendências, é um dos trechos do caminho no conhecimento da minha própria ação didática. Isso porque, embora cada tendência tenha tido seu momento histórico de maior expressão, incorporamos no *habitus* da docência elementos dessas tendências no agir pedagógico, que são consolidados na cultura educativa.

As tendências apresentam marcas que as caracterizam como concepções de sociedade, homem e conhecimento; papel do professor e do aluno; procedimentos metodológicos, entre outros. Embora, em determinados momentos históricos, tenha ocorrido predominância de determinada tendência no cenário educativo, ocorreu e ainda ocorre a sobreposição ou convivência de elementos de uma ou outra na prática escolar.

A primeira tendência pedagógica na educação brasileira foi a que hoje nomeamos de *Pedagogia Tradicional*. A ação do professor era considerada elemento principal no ensino/aprendizado do aluno, que assume condição passiva e não questionadora na própria aprendizagem. Ensinar é transmitir conhecimentos, sendo o professor responsável pela aprendizagem do aluno.

⁶⁴ Neste texto, o propósito é fazer algumas referências sobre a ação do professor conforme a tendência pedagógica na educação, não aprofundando, portanto, em outros aspectos que caracterizam cada uma delas. As que apresentaram maior expressão na pedagogia brasileira foram sistematizadas por autores como Candau (1988); Libâneo (1990); Saviani (1991, 1999) e Gadotti (1993). Entre elas, *Pedagogia Tradicional*, *Escola Nova*, *Tecnicista*, *Pedagogia histórico-crítica* (Saviani), *Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos* (Libâneo). As três primeiras situam-se no corpo de pressupostos da corrente liberal e teorias não críticas da educação. Desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, enfatizando apenas a ação da educação sobre a sociedade. A escola tem autonomia em relação à sociedade para produzir a equalização social. As duas últimas tendências encontram seus fundamentos na corrente crítico-reflexiva, que enfatiza a dependência da escola com a sociedade (Teorias: conteúdos, libertadora [Paulo Freire] e teoria libertária [Arroyo]).

A *Escola Nova* foi uma tendência representada pelo movimento de renovação no ensino inicialmente desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos (final do século XIX). No Brasil, essa tendência foi fortemente marcada pela influência de educadores desses países que advogavam o papel ativo do aluno na aprendizagem. O movimento escolanovista foi mais expressivo entre nós nas décadas de vinte e trinta do século XX, mas os princípios norteadores desse movimento ainda estão atualmente presentes nas propostas pedagógicas das escolas⁶⁵. A ação do professor pautava-se no entendimento do aluno como centro do processo ensino aprendizagem.

Em outra tendência que também teve grande expressão no cenário educativo, a *Tecnicista* (marcos fortes no Brasil nas décadas sessenta e setenta), a ação do professor voltava-se para a forma de ensinar mediada por técnicas. Era uma ação subsidiada por uma racionalidade que padronizava o modo de ensinar. O professor deveria aprender a planejar, enfatizando objetivos comportamentais na aprendizagem dos alunos. Ao final da década de setenta, há redução no processo de supervalorização de planejamento, implementação e controle de currículos. Com a abertura política no Brasil, as influências externas apresentadas pela Sociologia do Currículo, desenvolvida nos Estados Unidos da América e pela Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, com críticas às relações sociedade, escola e currículo se fazem mais presentes na literatura pedagógica brasileira para a reconceitualização do campo do currículo⁶⁶.

⁶⁵ Ver no segundo capítulo, quando faço referência a educadores como Montessori e Freinet, sobre elementos de renovação da escola por eles propostos, que estão presentes nas escolas contemporâneas.

⁶⁶ Moreira e Silva (1994), fazem referências à emergência e desenvolvimento da abordagem sociológica e crítica do currículo, com base em estudos realizados nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra. Um dos representantes na reconceitualização do campo do currículo nos EUA é Michael Apple. Esses estudos (Sociologia do Currículo) colocam o foco nas relações entre currículo e cultura, estrutura social, poder, ideologia, controle social. Fazem críticas à tendência curricular dominante por seu caráter instrumental, apolítico e atóxico. Rejeitam ainda as perspectivas behavioristas e empiristas que caracterizam a ciência social americana e a pesquisa em educação. Na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação (NSE), a primeira corrente sociológica de fato voltada para os estudos do currículo, trata da relação entre classe social e oportunidades educacionais (estudos de Young). Procura compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social.

A partir da década de oitenta⁶⁷ (sec. XX), as discussões pautam-se pela necessidade da relevância social dos conteúdos para uma aprendizagem significativa pelo aluno, cidadão em contínuo processo de aprender em um mundo de rápidas mudanças. As ideias que fundamentam essa tendência podem ser exemplificadas nas proposições da *Pedagogia histórico-crítica* (Saviani) e da *Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*, nos termos de Libâneo. O professor deve ter uma ação pedagógica, ou seja, uma atitude em busca de um conteúdo potencialmente relevante na vida do aluno.

Na Pedagogia Tradicional era primordial ensinar; na Pedagogia Nova, ensinar o aluno aprender a aprender e, na Pedagogia Tecnicista, o importante era ensinar a todos com uma ação técnica. A minha formação acadêmica (graduação em Pedagogia) foi fortemente marcada pelo tecnicismo educacional⁶⁸. É com as reflexões a partir da tendência Tecnicista - com a ênfase no planejamento e nas técnicas para a eficácia no processo de ensino - e da tendência Crítico Social dos Conteúdos, que faço reflexões para redirecionar o meu percurso na prática profissional na orientação educacional⁶⁹, na escola básica. Nessa última tendência, ganha importância uma ação pedagógica mais aberta ao sentido do que se aprende e para que se aprende o conteúdo.

Os anos noventa são marcados por várias mudanças que ocorreram no panorama político, cultural e econômico mundial e requisitaram um novo tipo de trabalhador. As instituições universitárias são desafiadas a repensar a relação conhecimento e sociedade. Passam a enfrentar crises na passagem da

⁶⁷ Nessa época, em atuação na orientação educacional na escola básica, realizo o movimento do questionar a própria prática marcada pelo tecnicismo educacional. Na introdução deste trabalho, faço referências a esse questionamento.

⁶⁸ Contreras (2002) situa que as concepções de autonomia profissional são associadas a propostas de modelos historicamente determinados para a atuação do professor. No modelo “técnico especialista”, as questões de valor que refletem a obrigação moral ficam “neutralizadas” ao se transformarem em questões técnicas. O professor observa o que prescreve o sistema educacional para eficiência e eficácia do processo educativo. A dependência de diretrizes técnicas lhe dá uma autonomia ilusória, com incapacidade de resposta criativa diante dos dilemas e incertezas da prática.

⁶⁹ Esta prática profissional foi situada na introdução desta tese.

produção do conhecimento convencional para o conhecimento aplicado, contextualizado, conforme as necessidades do cotidiano.

Avanços no campo científico-tecnológico, internacionalização da economia, globalização da cultura, da produção e da mão de obra, democratização, movimentos sociais por uma educação mais inclusiva, entre outras questões, impactaram o mundo educativo com a exigência de um novo perfil de cidadão e de profissional com melhor nível de escolaridade e possuidor de habilidades de adaptação às novas demandas do mercado de trabalho. Essas mudanças são ícones do movimento de reformas em todos os níveis da educação brasileira, pois se entende ser esta promotora do desenvolvimento social e econômico de um povo.

Assim, a ação pedagógica, em algumas situações e contextos, torna-se uma atividade dilemática, pois há momentos em que tomamos “decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas” (SACRISTÁN, 1999, p. 66). “Como a racionalidade não poderá ser senão circunstancial, não há respostas ou técnicas corretas *a priori*, e sim indivíduos que, usando a razão, precisam escolher opções e tomar decisões arriscadas em condições que precisam avaliar (p.66).

A revisão das propostas educativas desloca o foco do ensino para a aprendizagem. Deve-se mudar a forma de ensinar para melhor aprender conforme os novos padrões do que é conhecer. Isso estimula um novo tempo de possibilidades no desenvolvimento profissional dos formadores - o tempo da formação permanente. A ação docente passa a ser objeto de estudo, pautado na pesquisa da prática, enfatizando os saberes da experiência (Bondía Larossa, Tardif, Zaballa). Na formação de professores configura-se a tendência de pesquisar sobre o ensinar e na prática do formador o ensinar pela pesquisa. Nesse contexto, passo a pesquisar a própria prática na sala de aula como investimento pessoal e profissional. Como argumentam Pimenta e Anastasiou (2010, p.196), “pesquisar a própria prática é ação realizada com

intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão”.

4.2 Projeto Pedagógico⁷⁰: orientando a direção da ação

Faço parte da equipe de professores do curso de Pedagogia do UniBH que compõe o Núcleo Docente Estruturante – NDE (Portaria MEC nº 147/2007), órgão com a atribuição de responder mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso. Essa equipe deve pensar e atualizar periodicamente esse projeto, avaliando sua concepção e fundamentos, o perfil profissional do egresso do curso, entre outras funções. Portanto, cabe a essa equipe (re) pensar conteúdos e práticas do curso que possibilitem o exercício da competência profissional.

Alinhado aos novos enfoques para a formação profissional em decorrência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas pela sociedade brasileira, o curso de Pedagogia do UniBH acompanha as tendências da formação e a atuação dos profissionais da educação. Nesse sentido, observa o que recomendam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução n. 1/2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução n. 1/2002), as orientações do Plano Nacional de Educação e demais normas emanadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores, que são pertinentes a esse curso.

Dentre os pressupostos apresentados nos Documentos Oficiais, alguns são bastante enfatizados no projeto do curso, como: a não divisão das relações teoria/prática, ensino/pesquisa/extensão; a definição de processos de aprendizagem e formação pautados, sobretudo, na atividade e no desenvolvimento de habilidades e competências, em detrimento de uma estruturação curricular fundamentada exclusivamente em disciplinas,

⁷⁰ CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE (UniBH). Pró-Reitoria de Graduação. Departamento Ciências Humanas Letras e Artes (DCHLA). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. UniBH: Belo Horizonte, 2010.

transmissão/assimilação de conteúdos e informações; a flexibilização na oferta do curso, de maneira a oferecer ao aluno ingressante possibilidades de escolhas mais adequadas ao percurso de sua formação.

Nesse sentido, o projeto do curso elenca como princípios norteadores da proposta formativa que transcrevo a seguir: diversidade, autonomia, investigação, relação teoria e prática, trabalho cooperativo, dialogicidade, construção e re-construção do conhecimento. Assim, o curso assume como um dos desafios educacionais na formação do professor-pedagogo que este seja capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares.

4.2.1 A simetria poderia ser questionada?

Reconsiderando, o art. 5º da Resolução n. 1/2002 prevê que o projeto pedagógico de cada curso deve levar em conta, além de outros quesitos, uma formação que possa garantir a constituição das competências objetivadas para os alunos na educação básica. Assim, a formação deverá orientar-se pelos conteúdos a serem ensinados nas diferentes etapas da escolaridade básica, indo além daquilo que os professores deverão ensinar.

No curso de Pedagogia do UniBH estamos atentos ao cumprimento do parágrafo único do art. 5º, que alerta sobre a aprendizagem orientada pelo princípio [...] “da ação-reflexão-ação e aponta para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. (BRASIL, Res. 1/2002). Utilizamos metodologias de trabalho como simulações, estudo de casos, práticas pedagógicas variadas em espaços escolares e não escolares envolvendo a docência e a gestão, entre outras.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (art. 3º) recomendam que o estudante desse curso deverá contar com um repertório de informações e desenvolvimento de habilidades compostos por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, para consolidá-los no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade e

contextualização. Nesse sentido, considerando os princípios norteadores da proposta formativa do curso de Pedagogia do UniBH e em conformidade com o que recomendam as diretrizes para esse curso, o aluno deverá demonstrar sua competência quando em exercício profissional, por exemplo, para “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos”; avaliar, criar e usar de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira, entre outras.

Na prática de formadores, temos o objetivo de direcionar nossas ações para que o aluno adquira autonomia e passe da condição de mero receptor passivo das informações que lhes transmitimos em sala de aula para transformá-las e transcendê-las, se necessário, ao resolver problemas orientados pelo seu pensamento crítico⁷¹ e reflexivo. Nessa perspectiva, ser professor mediador para a formação do futuro professor enquanto sujeito crítico, reflexivo, autônomo, estimulado pelo conhecimento significativo, interdisciplinar e capaz de ações contextuais implica uma atitude do formador que espelhe a sua própria autonomia profissional [do formador], reinventando e atualizando a ação pedagógica para o desenvolvimento do pensamento complexo de seu aluno.

Morin (2000b) enfatiza que a supremacia do conhecimento fragmentado por disciplinas dificulta, muitas vezes, fazer-se o “vínculo entre as partes e a totalidade, e [conhecimento] deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (p. 14). Esse modo de conhecer é mediado pelo

⁷¹ A autora Varela (2007) nos ajuda a pensar sobre o que caracteriza um indivíduo de senso crítico quando destaca que este tende a demonstrar características gerais como: “atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento, habilidade de pensar logicamente, habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural, perspicácia (isto é, tendência a perceber além do que é dito explicitamente, desenvolvendo as ideias subentendidas), consciência pragmática, reconhecimento e apreciação de usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e de influenciar outros, caracterização de questões de fato, questões de valor, questões conceituais, habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática” (p.74-75).

pensamento complexo. Segundo Morin o “pensamento complexo trata com a incerteza, é capaz de conceber a organização, [...] de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN *in* MORIN; MOIGNE, 2000, p. 207).

Conforme Morin, o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade para estabelecer a união entre a unidade e a multiplicidade. Ressalta que os desenvolvimentos próprios de nossa época colocam-nos os desafios da complexidade. Diante do cenário de complexidade – “aberto, multirreferencial, onde se propõe a discussão do sentido eco-político da vida e da sociedade” – (ABREU JR., 1996, p.165), é necessário ter claro o papel da educação. Para Abreu Jr. cabe à educação trabalhar o conhecimento “multirreferencial e o estudo das questões epistemológicas nas suas diversas articulações: uma construção aberta que abranja relações entre o humano, o social, mas também o biológico e o tecnológico nessa trama” (p. 165). Portanto, o aprendiz de professor deve ter em sua formação orientação para o desenvolvimento do pensamento complexo.

O Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, quando enfatizam a formação do professor para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, observam que a preparação desse professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. O conceito de simetria invertida facilita o entendimento entre situação de formação e de exercício da profissão. O parecer enfatiza que isso não significa tornar as situações de aprendizagem nos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem características das crianças e jovens da educação básica. Trata-se de proporcionar ao formando situações equivalentes às experiências de aprendizagem de seus futuros alunos, de modo a facilitar o seu trabalho.

Trago à discussão novamente o art. 5º, inciso V, da referida resolução. Tal inciso dispõe que o projeto pedagógico de cada curso de formação do professor deve prever que a avaliação deve ter como finalidade, na orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e à qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Utilizo o princípio da simetria invertida para fazer reflexões sobre nossa prática de formadores no curso de Pedagogia, quando alinhada em direção à formação pela autonomia profissional. Assim, observo a origem da palavra simetria que vem do grego - *symmetría*, justa proporção⁷². Avançando no entendimento dos significados para essa palavra, deve haver certa correspondência (em grandeza, forma e posição relativa) entre as partes situadas em lados opostos [professores e alunos não estão em lados opostos em situação de ensino e aprendizagem] e, ainda, harmonia resultante de certas combinações e proporções regulares entre essas partes.

Na perspectiva desse princípio, o futuro professor precisa identificar em nós, seus formadores, *a prática da autonomia profissional* (grifos meus) na nossa ação pedagógica, a qual se pretende venha a se concretizar quando ele próprio for um mediador da autonomia do seu futuro aluno na educação básica. Precisa perceber essa autonomia, por exemplo, na capacidade e modos de organização dos conteúdos de ensino e sua transposição didática para viabilizar a relação teoria/prática, nas nossas atitudes para mediar as relações professor aluno e nas escolhas dos modelos didáticos implementados, conforme o contexto do que se ensina e se avalia.

⁷² Além da origem da palavra simetria, destaco do dicionário, entre os vários significados para essa palavra, aqueles que mais se apropriam do sentido que encaminho no questionamento em pauta, nesse trecho da tese: “**1.** Correspondência em grandeza, forma e posição relativa, de partes situadas em lados opostos de uma linha ou plano médio, ou ainda, que se acham distribuídas em volta de um centro ou eixo. **2.** Harmonia resultante de certas combinações e proporções regulares. **3.** *Anál. Mat.* Propriedade duma função que não se altera numa determinada transformação de suas variáveis”. FERREIRA, *op. cit.*, 2004, p. 1847.

Autonomia profissional do ponto de vista pedagógico significa maior domínio e controle da prática; implica competência para decidir entre as estratégias didáticas mais pertinentes ao contexto da situação pedagógica. Competência que congrega tanto a singularidade da situação pedagógica e do momento em que ocorre, quanto a idiosincrasia do profissional que, na prática, reflete o *modus operandi* da cultura pedagógica por ele assimilada, pois o protagonista da ação nunca está só, como enfatiza Sacristán (1999, p. 54). Isto é, pelo *habitus*⁷³ manifestamos na prática as representações coletivas do que é ensinar na sala de aula. O que é resultado, na concepção de Bourdieu (2007, p.191), do conjunto de “disposições socialmente constituídas” que serão o norte “do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”, conforme já assinalado neste trabalho.

Nesse sentido, o *habitus* pode ser entendido como resultado da incorporação das estruturas sociais e da posição social do sujeito. Os indivíduos agem orientados “por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as

⁷³ Para compreender melhor a citação acima, podemos perceber que o *habitus* exerce uma mediação entre a estrutura e a prática. Segundo Nogueira e Nogueira (2009), o conceito de *habitus*, em Bourdieu, desempenha “o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. É por meio dele, reforçam os autores, que Bourdieu acredita superar os inconvenientes do subjetivismo e do objetivismo. A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. O conceito de *habitus* permite a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais. [...] Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como indivíduo qualquer, mas como membro típico de um grupo ou classe social”. No entanto, [...] “o subjetivismo seria superado na medida em que as práticas dos sujeitos, suas atitudes e comportamentos deixam de ser compreendidos como algo definido autônoma, consciente e arbitrariamente pelos próprios sujeitos e passam a ser interpretados como algo produzido segundo um conjunto mais ou menos estável - e diferenciado conforme a posição social de origem do indivíduo - de disposições incorporadas”. Assim, [...] “suas percepções, apreciações e ações refletem essa estruturação interna, ou seja, apresentam características que indicam sua vinculação com determinada posição social. Essa afirmação contraria frontalmente qualquer perspectiva subjetivista na medida em que nega, simultaneamente, o caráter consciente e autônomo da orientação dos indivíduos na ação. Por outro lado, o objetivismo seria superado porque as estruturas sociais deixaram de ser vistas como produzindo comportamentos de uma forma mecânica. A posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientariam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.25-27)

características da realidade na qual eles foram anteriormente socializados” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.29).

A apropriação pelo licenciando das estruturas do que é ser professor tem início antes do seu ingresso nos cursos de licenciatura. Enquanto aluno na escola básica, já inicia um processo de observação da ação pedagógica de seus professores, mesmo que sem clareza de intencionalidade. No entanto, quando ingressa na educação superior, precisa aprender, a partir das diferentes práticas de seus professores, a direção que imprimem em suas ações na cobrança do que recomendam as diretrizes da formação e as metas do projeto pedagógico do curso.

Desse modo, precisa apreender, da estrutura da ação pedagógica do formador, as exigências relativas à autonomia discente, ao transitar nas situações de ensino/aprendizagem para aprender sobre a autonomia docente. Há necessidade de vir à consciência a importância de abrir espaço no *habitus* discente para a aprendizagem da estrutura da ação pedagógica no *habitus* docente. Como lembra Silva (2005), na formação, o aluno pratica o *habitus* *estudantil* e não o *habitus* *professoral*.

Assim, cabe ao formador estabelecer estruturas objetivas de mediação pela constituição de autonomia profissional mediante vivências típicas do *habitus* docente, para que seu aluno possa incorporar o conjunto de disposições específicas da ação docente, ou seja, o *modus operandi* da docência do formador tenderia a se consolidar na prática profissional do futuro professor.

Então, na linha de raciocínio do princípio da simetria invertida, *se aprende a ter autonomia profissional* (grifos meus) observando-se no professor formador as suas ações de e pela autonomia profissional, fazendo-se a si mesmo [o discente] autônomo? Nessa perspectiva, haveria uma “harmonia resultante de certas combinações e proporções regulares”, tendo-se em conta o sentido que se deseja com esta simetria?

Porém, considerando o que propõe Bourdieu, esse processo de aprendizagem não se faz de forma tão simples, de maneira mecânica, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes no agir pedagógico do formador. Em outra perspectiva, não seria também um processo subjetivo “conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 24).

Há, segundo Bourdieu, outra questão integrando o conceito de *habitus*. As práticas dos indivíduos refletem características típicas da “posição social que lhe é oferecida pelo campo intelectual” no qual participa e “adota posições [...] objetivamente vinculadas” (BOURDIEU, 2007, p. 190) ao lugar que ocupa. As experiências que o sujeito vivencia (a própria subjetividade dos indivíduos), “[...] sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gestos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.25). Assim, o aluno traz para a sala de aula o *habitus* discente.

Considero, ainda, para fundamentar minhas reflexões, o que propõe Bourdieu sobre a dimensão flexível do *habitus*, denominada “relação dialética do *habitus* ou não mecânica com a situação” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.25). Para Bourdieu (2007, p. 191), as práticas e as ideologias que atuam como princípio gerador e unificador das ações de um “determinado grupo de agentes [...] poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual”.

Assim, o sujeito pode ajustar suas disposições duráveis para a ação. Quando há um “desajustamento entre o *habitus* e as condições objetivas de existência [mudanças econômicas, sociais, culturais], [...] o espaço social seria algo dinâmico” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.47) onde o sujeito utilizaria de estratégias para adaptar-se, uma vez que o *habitus* incorporado não mais seria capaz de guiá-lo na situação presente.

Para observar as tentativas de desestabilizar a acomodação no *habitus* discente por um proceder didático-pedagógico-dependente, procurei, com base nas experiências vividas pelo aluno em sala de aula, a estrutura da ação pedagógica da pesquisadora pela autonomia profissional. Busquei, nessa estrutura, indicativos do *saber fazer* e do *saber sobre o fazer* (grifos meus) nas experiências dos alunos em processo de aprendizagem da autonomia professoral.

Sacristán (1999) aponta – para qualquer experiência de formação ou de aprendizagem, incluindo a formação de professores – o valor da distinção entre *saber fazer* e *saber sobre o fazer* (grifos meus), que constituem a estrutura da ação pedagógica. O primeiro saber refere-se à capacidade de realização de algo de modo prático (interpretação literal do saber fazer, como fazer). Para o autor, o saber fazer de base cognitiva e um significado relacionado com suas intenções e motivos ordena a ação e é um regulador dela mesma.

O segundo diz respeito ao aprender a prática sem realizá-la. Implica certa capacitação para fazer, a partir de esquemas que elaboramos ou assimilamos. Isso é possível porque dispomos de mecanismos de representação da ação. Assim, a tarefa pedagógica tem uma estrutura constituída de esquemas práticos, esquemas cognitivos e dinâmicos ligados entre si, que compreendem a perspectiva geral do trabalho educativo, um *modus operandi* (SACRISTAN, 1999, p.54).

Sacristán (1999) nos aponta também para outra forma de abordar o significado da relação teoria-prática na educação: o das interações e dependências entre o *saber como*, o *saber o quê* e o *sobre o quê*⁷⁴ (p. 56). Segundo o autor, essas

⁷⁴ Nos termos de Sacristán (1999), o *saber fazer* (*know how*), a habilidade ou capacidade para realizar algo de modo prático e seus correspondentes esquemas mentais é diferente do *saber o quê* (*know that*), conhecimento ideativo ou crenças sobre as ações. [...] A primeira ordem de conhecimentos aproxima-nos do conhecimento com um valor e uma funcionalidade mais pragmáticos, embora seja conhecimento, no fim das contas, enquanto que o segundo nos aproxima do mundo da 'teoria' [...] O saber *sobre o fazer* não capacita para saber fazer com segurança, mas dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento. A distinção entre *saber fazer* e saber *sobre o fazer* pode evitar o risco do pragmatismo irreal, como do círculo do intelectualismo que considera que a aprendizagem de toda habilidade

distinções são importantes para evitar os extremos no cotidiano da prática: nem a prática pela prática (dispensando os referenciais teóricos) e nem a valorização excessiva da teoria, pois existem aqueles que consideram ser necessária a prévia aprendizagem intelectual das regras que governam as habilidades práticas.

Assim, o saber *sobre o fazer* pela autonomia não capacita o graduando para *saber fazer* com segurança a sua prática pela autonomia de seu futuro aluno, mas pode auxiliá-lo a ter perspectiva sobre as situações cotidianas desse fazer pela autonomia, que envolvem a multidimensionalidade⁷⁵ da prática pedagógica. Nesse sentido, ao avaliar meu *fazer* pela autonomia acredito que realizei não somente um movimento para demonstrar ao meu aluno a importância do domínio teórico e técnico do conteúdo que lhe ensino. O fazer educativo está implicado por determinantes provenientes das condições que ultrapassam o simples ato de planejar e executar, no cotidiano, o trabalho na sala de aula.

Agir com autonomia profissional na docência do ensino superior para ser “espelho” (dar espaço para a simetria ser invertida) de quem está aprendendo do *habitus* docente a desaprender o *habitus* discente para *ter* autonomia profissional e *fazer* pela autonomia do outro, conjugando uma série de

prática envolve a prévia aprendizagem intelectual das regras que a governam, como se, antes de saber andar de bicicleta, tivéssemos de dominar algumas regras de comportamento sobre como dirigir esse veículo. Um saber não substitui o outro; o mais prático é necessário para sustentar-se pedalando. Aquele que sabe as regras pode melhorar mais facilmente e com mais rendimento o pedalar (p. 56-57).

⁷⁵ Araújo-Oliveira (in FAZENDA, 2008, p.57-61) situa a multidimensionalidade da prática pedagógica sob três perspectivas: (1^a) “*Socioeducativa contextual* (contexto mais amplo e independente da vontade ou desejo do professor (dimensão contextual). (2^a) *Quadro de referências do professor*: visão de escola e de suas finalidades (dimensão curricular); visão do ensino e da aprendizagem - dimensão socioafetiva e histórica; visão do saber - dimensão epistemológica. (3^a) *Operacional* - representa a operacionalização desse quadro de referências na escola e na sala de aula (dimensões: didática, psicopedagógica, mediadora e organizacional). Situa-se na confluência de todas as outras perspectivas. Não se pode avaliar o grau de influência mútua que as dimensões exercem umas sobre as outras nem sobre as práticas pedagógicas. Existem variáveis que agem e interagem em uma situação real de ensino e aprendizagem, como “aspectos ligados à gestão de classe e ao contexto profissional do ensino”, conflitos internos e externos à sala de aula, [...] “estado psicológico de educador” [e do aluno], concepções que subsidiam as práticas, [...] “projetos pessoais” (LENOIR, in FAZENDA, 1998, p.58).

variáveis, não é uma questão tão simples. Embora o Parecer CNE/CP 009/2001 destaque que as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente não devam ser mecânicas, mas contextualizadas com situações específicas de aprendizagem das crianças e jovens com os quais o futuro professor irá atuar, no processo de aprendizagem na formação do professor, não há uma harmonia resultante de certas combinações e proporções regulares, observando-se a definição de simetria apresentada acima.

A concepção que se tem de currículo, conhecimento, ensino e aprendizagem, as influências na operacionalização da prática - o tipo e finalidades da escola, o perfil do aluno, a intervenção e qualidade na ação didática do professor -, entre outros quesitos, são determinantes na tradução operacional do planejamento para a ação docente. Trazer à consciência esses aspectos que apresentei é parte do caminho para o retorno à questão do sentido da direção da ação do docente formador, na direção do sentido da minha ação docente. Assim, acredito ser necessário colocar entre parêntesis o significado da simetria invertida na prática do formador pela autonomia profissional.

4.2.2 Relatos dos alunos: no lugar do outro para questionar a simetria

Nos relatos dos alunos sobre a estrutura da minha prática pedagógica encontro elementos de mediação na direção pela autonomia profissional de tipo novo. Interpreto esses relatos buscando, nas experiências vivenciadas pelos alunos na sala de aula, o sentido que atribuem ao meu fazer pedagógico. Desse modo, procuro nesses relatos a minha própria vivência, que tento transformar em experiência formadora da prática profissional.

Para tanto, estou me apoiando no conceito de Josso (2004) sobre experiências formadoras⁷⁶. A autora propõe que o conceito de experiência formadora implica

⁷⁶ Um dos exemplos que Josso (2004) apresenta para esclarecer a utilidade da distinção entre vivências e experiências: “se cada um de nós faz a ‘experiência’, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetua um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (p.48). Josso, como outros autores (Fazenda, Nóvoa, Pineau,) utiliza as Histórias de Vida como um espaço de pesquisa onde se tiram lições e se aprende.

uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Designa por “experiências” as vivências particulares. Diz que vivemos uma infinidade de transações, de vivências que atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

Nesse processo de elaboração das vivências em experiências se dão “o alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização” que, segundo Josso (2004, p. 51), implicam em “três atitudes” interiores indispensáveis à dinâmica dessa elaboração: **(1)** abertura para si, para outrem e para o meio; **(2)** disponibilidade para o que pode acontecer num espírito explorador e **(3)** procura por uma sabedoria de vida.

Assim, é importante considerar no processo de elaboração das vivências em experiências o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana, sem esquecer que existem dificuldades de natureza diversa como a política, material e pessoal na efetivação do trabalho pedagógico. Na disponibilidade de abertura para mim mesma, para o outro e para o meio, na vivência de um espírito investigador e na procura por um saber fazer, percebo a atitude interdisciplinar como busca de alternativas para conhecer mais e melhor, como procura do saber fazer e do saber viver.

Com essa atitude, busco investigar a direção da ação didática na e pela autonomia profissional, isto é, investigar o sentido da direção dos movimentos que procuro fazer nesta pesquisa-formação. Na tentativa de elaboração das vivências em experiências formadoras da prática, desse modo, desestabilizo o princípio da simetria invertida, pois também aprendo do lugar que ocupa aquele que recebe orientações para ser autônomo - o aluno, como já afirmado neste trabalho.

4.3 Atitude interdisciplinar e a autonomia profissional de um tipo novo

Para me assumir em atitude interdisciplinar preciso recorrer à sabedoria de Freire (1996, p. 23) quando me faz refletir sobre a impossibilidade da nossa “ausência na construção da própria presença”. Presença na própria prática, para ter a coragem de assumir a atitude de questionar-me, ser questionada e retirar lições da vida pessoal que se entrelaça na vida profissional. Investigar a própria prática é atributo do professor interdisciplinar, como diz Fazenda (2000).

A aprendizagem ou o desenvolvimento de atitudes nos acompanha desde pequenos, quando nos ensinam que a atitude é um referente social relevante no meio em que vivemos e que devemos tê-la em conta nas nossas ações. Trindade (*in* FAZENDA, 2001, p. 81) destaca que Ajzen e Fishbein (1980) definem atitude como “uma predisposição aprendida para responder de forma consistente, favorável ou desfavoravelmente a um objeto social”. Considero, então, as reflexões desses autores para dizer que podemos aprender a ter atitude interdisciplinar na prática pedagógica para estimular o sujeito do conhecimento a aceitar o desafio de sair de uma “zona de conforto”, protegida pela redoma do conteúdo das disciplinas, e retomar o encanto da descoberta e da revelação do novo e complexo processo de construção do saber (FAZENDA, 1997).

A interdisciplinaridade é compreendida como nova atitude em relação ao conhecimento, abertura ao diálogo com o próprio conhecimento e se caracteriza pela “articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1997, p. 28). A atitude interdisciplinar caracteriza-se pela busca de “alternativas para conhecer mais e melhor [...] pela atitude de reciprocidade que impele à troca, [com o exercício de] humildade ante a limitação do próprio saber e a perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes” (FAZENDA, 2003, p. 69). Na orientação de Fazenda, a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre

sujeitos que entre disciplinas. Ocorre na parceria, na incompletude do conhecimento das pessoas.

Assim, nesta tese, procuro deixar a marca da atitude interdisciplinar com a coragem de assumir o desafio de submeter à crítica as minhas reflexões e experiências na trajetória profissional, atitude de deixar vir à tona o desejo de partilhar ideias sobre o saber fazer pela autonomia profissional. Embora em muitos momentos desta tese eu já tenha sinalizado elementos do processo de criação de condições para visualizar a direção da ação didático-pedagógica para mediar a construção de autonomia, retomo, a seguir, possibilidades nesse processo. No entanto, sem a preocupação de prescrever medidas para atender o aluno, mas que sinalizem pontos para discussão do que pode ser um caminho permeado pela atitude interdisciplinar na direção da ação didática do formador do professor.

Afirmo, novamente, a impossibilidade do controle rigoroso do efeito da palavra que pronunciamos ou registramos. Assim, pode parecer aos que lerem fragmentos deste trabalho sem o cuidado de integrá-los em perspectiva de investigação, que não vai além de um relato para atribuir méritos à própria prática.

- **No *habitus* da autonomia discente a passagem para o *habitus* da autonomia docente**

Atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho (FAZENDA, 2003).

Como lembra Silva (2005), durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil e não o *habitus* professoral. Percebi que muitos alunos buscam apoio mais para decisões sobre como devem agir para aprender e menos sobre como devem atuar ao ensinar. Assim, na direção da ação do formador o aluno poderá encontrar elementos práticos que irá, aos poucos, incorporando e que poderão se transformar em disposições para a ação na autonomia. Essa aprendizagem, em primeiro lugar, é para que ele próprio adquira sua autonomia. Não há como ajudar o outro a gerir a sua autonomia se

não somos autônomos. Nesse sentido, procurei interpretar, nas percepções dos alunos, se estavam entendendo a direção da minha ação didática.

Na metodologia em que o aluno tem que buscar e ter a professora como mediadora, o mesmo tem que pensar e se desenvolver; às vezes, é o que torna menos atraente. Embora seja difícil para o aluno, é de fundamental importância, pois ele realmente aprende e não só decora. (Aluno Felix, Disciplina Currículo, Junho de 2009 – Questionário – Anexo II).

A tarefa docente deve ser uma atividade autônoma e criativa. Constatei que é necessário ao professor assumir e tomar decisões em sua dinâmica de trabalho. (Aluna Gisa, Disciplina Currículo, Junho de 2010 – Anexo III).

Na perspectiva interdisciplinar, a educação não é vista como transmissão de conhecimento, mas como uma prática capaz de articular conhecimentos para estimular o aluno a refletir sobre o direcionamento da construção do próprio conhecimento. Em outros termos, é uma prática que busca o equilíbrio na relação teoria prática, isto é, na articulação entre o *saber fazer* e o *saber sobre o fazer* pela construção de autonomia.

O relato da aluna Maurina me faz pensar na maturidade de determinados alunos que caminham para o rito de passagem do *habitus* discente para o *habitus* docente, observando nos seus momentos de aprendizagem um espaço para o saber fazer e para o saber sobre o fazer.

Quando discutíamos em grupo sobre o currículo aberto e fechado, a professora fez com que eu analisasse a prática da escola na qual eu fazia estágio (Colégio M B). Pediu para que eu respondesse qual seria o currículo em vigor naquela escola e ainda me fez pensar, se quando a escola recebe um profissional recém formado e sem experiência, qual é o modelo ideal de currículo que ela deve utilizar. A partir dessas discussões construí meu conhecimento de forma autônoma, crítica, reflexiva, através da estrutura que a professora me concedeu. A partir dessas discussões aprendi que de nada adianta ler um texto para devorá-lo. É preciso tentar “fazer ligações” (como diz você professora) com a realidade, só assim é possível fazer intervenção. Acredito que a disciplina é riquíssima. (Aluna Maurina, Disciplina Currículo, Junho 2010 – Questionário – Anexo III).

• **Mediação: movimentar o aluno para o desequilíbrio⁷⁷ e para o aprendizado significativo**

Atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes (FAZENDA, 2003).

A professora busca sempre desequilibrar e equilibrar o aluno para a aprendizagem e isso é muito importante, pois somente aprendemos com os erros e tudo na vida somente tem sentido se conseguimos entender os motivos pelos quais fracassamos e vencemos em nossos objetivos (Lara, Disciplina Gestão e Coordenação de Processos Educativos, junho de 2009 – Questionário - Anexo II).

No início do semestre e, principalmente, no decorrer das suas primeiras aulas fiquei insegura e preocupada, pois considerei o conteúdo difícil e confuso. No decorrer do processo compreendi melhor sua metodologia de trabalho. [...] As pesquisas sobre os temas, as várias leituras dos textos, seguidas de seus esclarecimentos, os seminários foram de grande contribuição para a apropriação das temáticas. [...] É satisfatório verificar o meu progresso cognitivo ao avaliar o início e o final do semestre. Percebo que com compromisso e paciência todo obstáculo pode ser superado, principalmente se for significativamente mediado. (Aluna Paula, Disciplina Currículo, Cultura e Conhecimento, novembro de 2008, Questionário - Anexo I).

Os relatos acima me estimularam a refletir e a buscar o diálogo com autores para melhor compreender o sentido da mediação na ação didática do professor. Mediação implica o questionamento entre a teoria proposta para estudo e as questões que permeiam o cotidiano da sala de aula e para além dela. Precisamos pensar os conteúdos de ensino como conteúdos suporte de mediação na relação professor/aluno e nas outras relações interpessoais em que se fazem necessários. Nesse sentido, o diálogo para o estímulo à manifestação do aluno sobre suas dificuldades no aprender torna-se fundamental para a escolha de estratégias didáticas que o auxiliem a sentir

⁷⁷ Conforme Coll (In LEITE, L. B., 1987, p. 188-9), a partir de uma das vertentes de interpretações das teses piagetianas – a que destaca os aspectos interacionistas das ideias piagetianas -, “a intervenção pedagógica deve consistir na elaboração de situações que permitam certo grau de desequilíbrio entre os esquemas de assimilação do educando e o objeto a ser assimilado”, ou seja, espera-se um “desajuste ótimo”. Nesse sentido, o autor recomenda o investimento na metodologia que permita o “estabelecimento de uma defasagem adequada entre a tarefa de aprendizagem e os esquemas do aluno”, com a “utilização de incentivos motivacionais adequados que favoreçam um desequilíbrio ótimo” (COLL, 1996, p. 59).

segurança na construção do seu conhecimento, como expressou a aluna Paula.

Chauí (1980), citada por Rios (2000), utiliza a metáfora do professor de natação com o aluno para expressar a ação mediadora do professor. Como acredita Rios, também destaco que o professor precisa saber bem sobre a água e ter consciência do alcance do seu gesto ao auxiliar o aluno a ser um bom nadador.

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitida pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador (CHAUÍ, 1980, p.31).

Chauí me faz refletir sobre as possibilidades do alcance e o modo de saber fazer uma ação mediadora. Assim, penso no que propõe Sacristán (1999, p. 31) sobre a ação para avaliar o meu pertencimento na ação mediadora. “Uma condição essencial da ação é a de que sempre é pessoal e definidora da condição humana: vai ligada a um eu que se projeta e que se expressa por meio dela ao educar”. Desse modo, ao agir, minhas ações profissionais me constituem.

Considero ainda o que diz Sacristán sobre a ação pedagógica. Ela “tem um significado de atividade presente no *processo* de desenvolvimento, embora se poderia julgar o que foi uma ação e seus *resultados* ou efeitos – é, então, processo e resultado do fazer” (1999, p. 30-31). Nessa perspectiva, como faço pesquisa da própria ação didática, preciso me referenciar em parâmetros balizadores da mediação, no âmbito do processo de ensinar e de aprender, para observar os resultados ou efeitos dessa ação, isto é, perceber o processo e o resultado do meu fazer. Encontro nos autores citados abaixo referências balizadoras da mediação que integra a direção da ação pedagógica para a autonomia pedagógica de tipo novo.

Nadal e Papi (2007), citados por Althaus (2008), apresentam exemplos importantes sobre a presença da mediação no processo de ensinar e de aprender, que considero pertinente citar neste trabalho. Trata-se de perceber a diferença entre intervenção e mediação na ação do professor.

A mediação está presente quando o professor faz perguntas, dá devoluções aos alunos sobre suas colocações e produções, problematiza o conteúdo com o objetivo de colocar o pensamento do aluno em movimento e, também, quando estimula os alunos a dialogarem entre si sobre suas atividades. À medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Assim, as perguntas costumeiras do professor, como: “O que devo ensinar?”, “Como poderei ensinar todos os conteúdos?”, são substituídas por: “Quais são os conteúdos prioritários em termos de compreensão dos alunos?”, “Como sei se eles estão compreendendo esses conteúdos?”, “Quais as expectativas dos alunos em relação às aulas e à disciplina como um todo?” (NADAL; PAPI, 2007 *apud* ALTHAUS, 2008, p.4).

No processo de mediação, há uma interpretação construtivista da aprendizagem e a correspondente intervenção pedagógica construtivista (Coll, 1996). Nessa concepção, é importante criar condições para que os esquemas de conhecimento já construídos pelos alunos sejam enriquecidos nas experiências de aprendizagem. Nesse sentido, ao trabalhar com questões específicas da prática pedagógica, ancoradas no valor social e cultural dos conteúdos escolares, a ação do professor poderá caminhar no sentido de estimular o aluno a romper com seus esquemas iniciais de conhecimento favorecendo um “desequilíbrio ótimo” (COLL, 1996, p.59).

Ajudar o aluno a tomar “consciência desse desequilíbrio” e de “suas causas” e ainda a superar esse estado de desequilíbrio é um dos passos para a aprendizagem ser significativa⁷⁸, pois a significatividade da aprendizagem está

⁷⁸ Para que a aprendizagem seja significativa, duas condições precisam ser cumpridas: (1^a) “O conteúdo deve ser potencialmente significativo, tanto do ponto de vista da estrutura interna (significatividade lógica: não deve ser arbitrário nem confuso), como do ponto de vista de sua possível assimilação (significatividade psicológica: na estrutura cognoscitiva do aluno deve haver elementos pertinentes e relacionáveis”; (2^a) “Deve-se ter uma atitude favorável para

vinculada à sua funcionalidade. Situações de aprendizagem vinculadas a problemas concretos podem estimular a atitude proativa dos alunos em busca do conhecimento. Porém, faz-se necessário considerar que, embora o papel articulador do professor seja de grande relevância, existem outros fatores intra e extra-escolares que devem ser observados em permanente visão crítica na ação mediadora. Inclusive, a visão que o aluno tem de si mesmo em um processo de aprendizagem.

- **Negociação: trabalhando nos incidentes críticos da prática**

Atitude de espera
(FAZENDA, 2003).

A palavra negociação nos remete ao entendimento ou a um novo entendimento de algo já realizado, em realização ou ainda a ser realizado. A negociação integra a concepção de interdisciplinaridade na prática escolar. Busca o modo de falar compreensivo baseado na razão e na intuição.

Assim, na vivência da metáfora de recriar o velho para perceber o novo, intensifiquei o olhar introspectivo e retrospectivo para avaliar conflitos na prática, em sala de aula, por uma metodologia que procura ser o menos diretiva possível. Como referido anteriormente, segundo os alunos do curso de Pedagogia, a disciplina Currículo é abstrata e de difícil compreensão. Requer, então, habilidade e sensibilidade do professor para desfazer os mitos nessa questão e ajudar o aluno a compreender as implicações no entorno do Currículo.

No início do semestre, no trabalho com essa disciplina, percebi, ao mesmo tempo, que, se era importante cuidar para que se sentissem com desejo de aprender e acreditassem na sua capacidade para tal, era igualmente importante ter firmeza nas solicitações para a leitura dos textos e realização das atividades que os auxiliariam nas conexões e relações dos conteúdos. Era

aprender significativamente. [...] O aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe” (COLL, 1996, p.55).

necessário dialogar e negociar para que entendessem que poderiam avançar na aprendizagem.

“O processo ensino/aprendizagem se dá numa relação comunicativa e sua realização efetiva depende do caráter dessa comunicação”, como argumenta Rios (2001, p. 28). Essa autora, apoia-se em Rosa (1988) para complementar a ideia de uma comunicação eficiente no contexto do ensino. Nessa perspectiva, essa comunicação

depende de algo mais do que a mera articulação do discurso do mestre e da reconstrução desse discurso por parte do educando. (...) O conhecer não é apenas da ordem da construção cognitiva, mas antes disso, o conhecimento depende de uma experiência de *comunicação vital* com um objeto que, em sala de aula, se dá por intermédio e no *encontro* entre dois seres: o aluno e o professor. A existência ou não disso que aqui estou chamando de *encontro* é responsável pelo colorido especial de uma aula; é o que pode fazer dela – tanto para alunos quanto para professores – uma experiência prazerosa ou, em contraste, uma penosa obrigação (ROSA, 1998 *apud* RIOS, 2001, p.28).

Não é tão simples colocar em prática o que recomendam as autoras acima citadas sobre a comunicação em sala de aula que vá ao encontro do desejo de aprender do aluno. Especialmente quando este tem o preconceito pelo estudo de determinada disciplina ou conteúdo, como no caso do Currículo. Falar do campo do Currículo, do seu entorno, ou seja, *O que é, quando e como se ensina? Como se faz? Como se aplica?* passa a ter mais sentido para o aluno quando o alerta para outra dimensão – a de *como se vive o currículo*. Assim, a minha comunicação pedagógica precisa facilitar o encontro do aluno com os conteúdos da disciplina.

Muitas vezes, foi necessário negociar com o aluno para que pudesse *se ver* na abstração do entorno do Currículo. O mito da separação teoria/prática está impregnado no *habitus* discente e é reforçado pela prática de muitos formadores. No foco em discussão, o exemplo pode ser o de quando ambos percebem na disciplina Currículo somente a sua dimensão teórica. Por isso, a necessidade de uma negociação, um novo entendimento de algo que já estava

definido na concepção do aluno sobre o Currículo como disciplina teórica e abstrata.

O preconceito dos alunos em relação à disciplina Currículo (teórica e abstrata) muitas vezes dificulta sua caminhada na aprendizagem. Porém, quando o aluno faz uma análise de sua trajetória, até mesmo antes de terminar o semestre, percebe que se “vive” o currículo.

Observei e vivenciei que a docente trabalhou uma disciplina “chata e complexa”. Falo desta maneira porque é a visão de todos diante do primeiro momento que se escuta esta palavra (currículo). No decorrer do semestre pude perceber a importância de se compreender uma grade curricular e o currículo não só voltado para a escola, mas como uma mudança educativa de postura diante de um projeto, pareceres, leis, regimentos, dentre vários outros. Se for parar para pensar, passei por uma vida inteira dentro de um currículo sem compreender exatamente sua função diante de minha história enquanto sujeito. Precisei chegar até a faculdade para aguçar o meu olhar frente a este assunto. Tenho somente que agradecer a contribuição dos seminários, do trabalho em equipe, da visão epistemológica do que é aprender diante do que eu considerava “chato”, ou seja, da importante função do “currículo” para minha autonomia profissional. (Aluna Lysa, Disciplina Currículo, Junho de 2010. Questionário - Anexo III).

Currículo é ponte entre a escola e a sociedade na concretização das intenções educativas. A minha comunicação precisa explicitar ao aluno como o currículo forma (ou conforma) sua identidade; como se torna opção cultural e estabelece “prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina” (SAVIANI, 1994, p. 46).

Teorizar a prática é perceber que ninguém pensa no vazio. Como nos esclarece Severino (2001), a prática tem a ver com a projeção de elementos teóricos nela, mas não se poderia compreendê-la só se apelando para estes. Por outro lado, a prática humana não se “auto-esclarece” apenas por efetivar-se. “A prática humana precisa da teoria para se expressar significativamente. Ela seria muda se não se exprimisse pelo pensamento e pelo conceito (SEVERINO, 2001, p. 9). No sentido educacional, como assinala Severino, a teoria tem por finalidade esclarecer os elementos envolvidos na prática, dando-

lhes sentido norteador, evitando que a intervenção educativa seja mecânica. Toda explicação teórica deve ter a condição prática como referência fundamental numa concepção de formação de professores pela *práxis*.

No entendimento de Severino, a teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar a leitura e explicitar o sentido imanente à prática. A teoria constitui-se, então, como “o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido. Assim, as práticas concretas são a base do fenômeno educativo e lhe dão realidade; mas a teoria dá configuração ao objeto como tal, enquanto educação” (2001, p. 46).

Nessa perspectiva, foi e tem sido fundamental trabalhar o Currículo como prática concreta que reflete os aspectos que são postos na relação escola e sociedade, como os momentos históricos que marcam a evolução da relação escola e trabalho; as ideologias e os elementos hegemônicos da cultura e poder, sob as quais a escola se organiza e é praticada; a cultura que influencia o currículo e por ele é influenciada (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 1997).

Portanto, estamos inseridos na cultura e somos parte do poder; vivemos um momento histórico que, como nos outros, a prática educativa encontrar-se marcada por determinantes didáticos, políticos, administrativos, econômicos, entre outros, que refletem princípios, esquemas de racionalidade, crenças, valores que influenciam a teorização sobre o currículo. “Não é só o projeto, mas seu desenvolvimento prático o que importa” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.123).

Desse modo, currículo é algo que adquire fórmula e significado educativo à medida que as práticas de ensino sofrem uma série de processos de transformação e deve ser entendido no conjunto das outras práticas sociais. Precisa ser entendido também como parte da vida e não separado da vida. Para alguns alunos não foi simples compreender o seu tempo de espera para que pudessem se *ver* na teorização do currículo, na perspectiva de entendê-lo como prática educativa para a vida, como prática que não se separa da sua

vida. Outros ainda precisam compreender que estão no movimento para o rompimento com o “casulo”⁷⁹ do seu conhecimento potencial e que, no rito de passagem, antes de se tornarem borboleta, as incertezas, os apertos, os tropeços, os equívocos e os avanços constituem o desenvolvimento que se aproxima da aprendizagem efetiva.

Na direção da ação didática pela autonomia, é importante chamar à consciência a atitude de espera, de tolerância e a arte da negociação consigo mesmo e com o outro no processo de aprendizagem. Nessa atitude, poderá nascer o esclarecimento da humildade no processo de aprender, pois como nos esclarece Sacristán (1999) o significado da relação entre a teoria e a prática se dá, em primeiro lugar, no plano da cultura subjetiva, porque ocorre dentro do sujeito, sendo, pois, uma relação do conhecimento pessoal com a ação. A facilidade ou a dificuldade em ressignificar o que está sendo proposto pelo professor como objeto de aprendizagem estão relacionadas às nossas experiências anteriores.

Conforme complementa Sacristán,

essa cultura subjetiva não consiste em um produto e em um processo autônomos, isolados dos demais e das elaborações disponíveis da cultura objetivada (teorias moldadas por escrito, por exemplo). Essa racionalidade, no plano da subjetividade, entra nos processos de aperfeiçoamento participando das razões de outros, em processos de diálogo, e também pode ser auxiliada pela teoria que chamamos científica. Não é, nem mais nem menos, do que um processo educativo de caráter intelectual. Devidamente trata-se de recuperar o conceito de formação, que significa transformação e enriquecimento pessoal a partir das concepções dos outros, incluídas as objetivações que chamamos ciência (SACRISTÁN, 1999, p.50).

- **Aprendizado da humildade e da ousadia: “assumir-se” como eterno aprendiz**

A atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo. Atitude de humildade ante a limitação do próprio saber (FAZENDA, 2003).

⁷⁹ O casulo é construído para proteger a metamorfose da lagarta em borboleta. Neste texto, utilizo o termo para expressar o tempo de espera que o aprendente precisa para ensinar a si mesmo a aprender.

No cotidiano da prática, encontrei alunos que não demonstraram facilidade em aceitar o diálogo sobre suas dificuldades no desempenho das tarefas propostas, como no exemplo de Giane (Anexo V), já citado neste trabalho. Por muitas vezes, foi necessário o diálogo para que pudessem compreender o seu tempo de “casulo”. Tempo de casulo pode ser entendido como tempo de espera no processo de aprender relativo a cada um de nós. Tempo no qual o aprendente precisa ensinar a si mesmo a aprender. Aprender sobre o próprio processo de aprendizagem: tempo (equilíbrio entre tempo cronológico e kairológico), facilidades, dificuldades.

Por outro lado, como resposta positiva aos desafios no aprender e com o exercício de assumir-se como eterno aprendiz, é interessante observar o que diz a aluna Kate:

A princípio, assustei com a introdução da matéria, ficava cada vez mais confusa. Achava que as idéias estavam muito soltas, e eu não me sentia confortável e/ou confiante para agregá-las, na verdade, tentei, mas não conseguia. Meu conhecimento era muito vago e achava que a matéria era muito complicada. Foi uma trajetória difícil, mas sempre busquei não desanimar, ao invés de criticar, tinha certeza que a professora com sua postura competente e coerente, transmitia muita firmeza dos passos que estávamos trilhando juntos. Ao final do semestre, percebi meu crescimento, as coisas que antes eu considerava soltas, começaram a se encaixar. (Aluna Kate, Disciplina Currículo, Cultura e Conhecimento, novembro de 2008. Questionário – Anexo I).

Os desafios no aprender podem ser ponte para nos conectarmos a nós mesmos e rompermos com o equilíbrio confortável de pensar que conhecemos ou que sabemos. Algumas aprendizagens podem ser mais rápidas que outras. O tempo para aprender pode estar ou não relacionado com o objetivo próprio da aprendizagem. Nesse caso, à semelhança da futura borboleta, antes aninhada no seio do casulo quando acumula forças para voar, vamos desenvolvendo elementos para o ato de rompimento com o nosso equilíbrio naquilo que desconhecemos ou julgamos conhecer. A atitude de humildade ante a limitação do próprio saber pode nos auxiliar a romper com nossos

esquemas de conhecimento rumo à abertura para o aprender, pode significar a preparação do início do vôo de borboleta.

Qual o papel do educador ante a possibilidade de desafiar o aluno a romper com o seu casulo? Como chegar àqueles que se discriminam na capacidade de aprender, que não acreditam ser possível fazer o rito de passagem de não saber que não se sabe para a abertura no próprio aprender? Ou ainda, como chegar àqueles que se irritam ante a possibilidade de constatar que se equivocaram, bem como àqueles que não compreendem porque não conhecem, ou que não percebem que não conhecem?

Essas questões podem ser compreendidas um pouco mais além da ignorância emocional do indivíduo em si mesmo, para lidar com suas situações de aprendizagem. Acredito ser possível um toque metodológico interdisciplinar na incapacidade do aluno de compreender o real e a dificuldade nas conexões entre as variáveis que compõem o real a ser apreendido, incluindo-se no seu tempo kairológico de aprender. Com esse toque, pode ser possível ajudá-lo a despertar para a consciência dos ritos de passagem que nos acompanham nos processos de transformações vivenciados ao longo da vida. As reflexões aqui propostas apenas sinalizam a possibilidade de pensar as dificuldades, à luz da educação interdisciplinar, sob a perspectiva da imanência⁸⁰ à transcendência, num processo de construção do conhecimento.

Pude perceber o quanto somos condicionados a determinado tipo de aula. A diferença estava que eu precisava me transformar, questionar, aceitar. Como ajudar o aluno a pensar se ele não recebe estímulos? (Aluna Antônia, Disciplina Currículo, Grupo Focal IV – Anexo XII)

⁸⁰ A discussão sobre imanência e transcendência, sob as perspectivas filosófica e religiosa, abre caminhos para várias dimensões de interpretação. Neste trabalho, a discussão é trazida para o contexto educacional sob a ótica da educação interdisciplinar, sem o aprofundamento que essas perspectivas oferecem ao sentido de imanência e transcendência. Imanência – “de *immanere*, ficar, deter-se em”; imanente – “que existe sempre em um dado objeto e é inseparável dele” (FERREIRA, 2004. p. 1072-3).

De acordo com Freire, uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e com os professores, ensaiem a experiência profunda de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (1996, p. 18-19).

Desse modo, não se trata de uma posição de quem se adapta às ações didático-pedagógicas do professor, mas de quem nela se insere no contexto da promoção da própria autonomia. Como já posicionado por Josso (2004) e referido neste texto, poucas pessoas em formação assumem a ideia de que são os atores principais de uma aprendizagem e que estão em cena as suas capacidades de responsabilização, de implicação, de distanciamento e de autonomização.

- **Na pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta**

A atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes (FAZENDA, 2003).

Conforme Freire nos alerta, antes de qualquer tentativa de discussão sobre quais técnicas, materiais ou métodos para uma aula dinâmica, é “indispensável mesmo que o professor se ache ‘repousado’ no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer”. (FREIRE, 1996, p.34). O que escreve o mestre Freire e que cito a seguir, me auxilia no entendimento da direção que deve caminhar uma ação didática que faz da pergunta elemento de mediação na prática pedagógica:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o

professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 33)

Perguntar, criando um cenário mental para incluir a crítica da própria pergunta nos auxilia a perceber se estamos em território inédito ou se já conhecemos parte do caminho das respostas. O processo de organizar o pensamento em busca de conexões (trechos ou atalhos) para o que se quer saber pode ser ou não uma abertura do conhecimento contido na própria pergunta. Saber perguntar como estímulo ao gosto pelo conhecimento ou ajudar o aluno a ser “epistemologicamente curioso” é tão importante quanto a pergunta.

Acredito que foi incentivando a leitura e a pesquisa. Ela não “dava o peixe, mas nos ensinava a pescar”, devolvia perguntas que nos inquietavam e nos faziam refletir. (Aluna Nataly - Disciplina Currículo, Junho de 2011. Questionário, Anexo VII)

O currículo é mais complexo de entender é uma disciplina que não pode deixar passar batido. Gosto de professores que não dão respostas prontas, mas que estimulam a gente para perceber o que já sabe e também para eu mesma ver o que vou pensar. Quando construímos a definição, fica mais claro. (Aluna Hanne, Disciplina Currículo, Junho de 2011. Grupo Focal Nº 4 – Anexo XI)

Na articulação da palavra, na mediação do conhecimento, foi fundamental insistir na escuta do aluno para que ele percebesse um outro nível de realidade na realização das práticas como os seminários e debates que envolviam a devolução das suas colocações problematizando o que argumentavam sobre o conteúdo em estudo. Nível de realidade diferente de práticas que são agregadas de valor em si mesmas, mas nível de realidade curricular enquanto “espacio para comunicar, para explorar ideas, emociones, sentimientos, conceptos nuevos, habilidades y por que no, procesos de indagación científica” (LA TORRE, 2007, p. 9). A sala de aula, por exemplo, na realização de um seminário, debate ou mesmo uma aula expositiva interativa, pode ser um espaço para partir da pura análise das questões teóricas em si para o exercício das conexões interdisciplinares e sínteses necessárias à construção do conhecimento que transcende na alegria do aprender.

- **Ação didática interdisciplinar estruturada e estruturante na formação de competências**

Atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.
(FAZENDA, 2003, p.75).

No agir pedagógico a ação é intencional. Interferimos consciente e voluntariamente no curso normal do processo educativo e condicionamos seu transcorrer. Assim, na prática educativa é fundamental compreender a intencionalidade como condição necessária para a ação. Essa “ação tem um significado para quem age e, sem considerá-lo, não podemos explicá-la externamente” (SACRISTÁN, 1999, p. 30). Nesse entendimento, na pesquisa da própria prática, afirmo o valor da ação didática interdisciplinar na minha autonomia profissional. Compreendo mais essa ação didática quando concordo com Sacristán. Para o autor, na ação pedagógica o essencial não é perguntar-se *como fazer* (grifos meus), mas o *que fazer* (grifos meus) entre o que é possível e desejável realizar uma determinada ação e não outra (1999, p. 37).

Na ação didática, ao agir de modo estruturado e estruturante⁸¹, objetivei o desenvolvimento de competências no aluno, nas quais se valoriza na ação o papel do sujeito que introduz modificações no contexto da situação. O sujeito fundamenta-se nas categorias teóricas e técnicas incorporadas no conhecimento profissional para atuar improvisando e testando, ao mesmo tempo, estratégias que cria no momento da prática.

Na realização de seminários integradores, no trabalho com as disciplinas sob minha responsabilidade, como já referido neste trabalho, em ação estruturada estruturante, improvisei e testei, ao mesmo tempo, estratégias criadas no desenvolvimento das atividades para estimular o movimento do pensamento do aluno e a integração dos conteúdos no contexto da aprendizagem em foco.

⁸¹ No segundo capítulo, faço uma aproximação ao conceito de ação estruturada e estruturante.

Quando inicio o trabalho com uma nova turma com essa prática, percebo o impacto dessa ação. Progressivamente, com o diálogo e a mediação na aprendizagem os alunos vão compreendendo a direção de tal ação didática.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica não tem um fim em si mesma, nem se esgota na racionalidade que se objetiva no domínio das informações disponíveis e avaliadas nos esquemas de conhecimento na própria ação. Portanto, a ação pedagógica é obra aberta que implica conhecimento, constante revisão do ato feito, aprendizado, busca de significação pelos motivos pessoais e sociais compartilhados, que dão sentido à educação.

A educação escolar enquanto espaço privilegiado da formação humana se faz, principalmente, em duas esferas. Uma é a da formação do sujeito para integrar-se ao mundo social e ao trabalho e a outra é a da realização individual. Alguns critérios têm norteado essa formação no campo profissional e um deles, como está sendo discutido nas reformas curriculares, é o da noção de competência.

A formação orientada pelas competências, como diz Macedo, “desloca a atenção para as capacidades das pessoas em termos sociocognitivos” e procura desenvolver, na formação, “os instrumentos cognitivos-intelectuais capazes de responder a um mundo da produção profundamente marcado pela incerteza, pela necessidade de uma atuação flexível e autônoma” (2007, p.94). Conseqüentemente, a exigência para a ação pedagógica do docente formador do professor passa por novas referências: a competência de trabalhar por e para a competência.

Segundo Ramos (2001, p. 221), “a ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”. Desse modo, Ramos analisa a noção de competência como ordenadora das relações de trabalho e das relações educativas. São várias as justificativas pela adoção do modelo de competência nas reformas curriculares:

as principais dizem respeito à 'necessidade' posta pelas transformações em diversas esferas, especialmente na econômica, das sociedades em geral, mas em particular as 'emergentes', buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas. (FERRET, 2002, p. 2).

Recorro à ideia da noção de competências para compreender as relações e implicações com o conceito de autonomia profissional no contexto atual. Uma competência é expressa pela relação entre pensamento e ação. Trata-se, portanto, "de um conjunto de saberes e habilidades que os alunos aprendem e incorporam por meio da formação e da experiência, conjugados com a capacidade de integrá-los, transferi-los em diferentes situações" (MACEDO, 2007, p. 93). A autonomia refere-se à manifestação de nossa capacidade para pensar, gerir e agir nas questões sociais, afetivas, físicas, emocionais e técnicas, sendo, portanto, posta em questão a nossa liberdade ou independência moral e intelectual, diante dos eventos no cotidiano da vida pessoal/profissional.

No caminho desta pesquisa-formação, no esclarecimento da direção da ação didática para a autonomia pedagógica de tipo novo, percebo que o trabalho marcado pela noção de competências é também referenciado nas competências interdisciplinares⁸². No movimento no círculo do sentido em busca da compreensão da direção da ação didática, encontrei nas demandas

⁸² Fazenda (2001, p.25-26) focaliza em seus estudos quatro diferentes tipos de competências interdisciplinares na formação do professor: *intuitiva*, *intelectiva*, *prática* e *emocional*. **(1)** A *competência intuitiva* é própria de um sujeito que vê além de seu tempo e espaço. O professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado, pois busca sempre novas e diferenciadas alternativas para o seu trabalho. A pesquisa faz parte do seu cotidiano, incita seus alunos a perguntarem e a duvidarem. Esse tipo de ação desenvolve nos envolvidos uma cultura dialógica e crítica que produz uma reflexão mais apurada na geração do conhecimento e da prática pedagógica. **(2)** Na *competência intelectual*, a capacidade de refletir é tão forte e presente no professor que imprime esse hábito naturalmente a seus alunos; privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo e ajuda a organizar ideias, classificá-las, defini-las. **(3)** Na *competência prática*, a organização espaço/temporal é seu melhor atributo. **(4)** A *competência emocional* é uma outra espécie de equilíbrio que é constatado no emocionalmente competente; uma competência de "leitura de alma". O professor trabalha o conhecimento sempre a partir do autoconhecimento. Auxiliando na organização das emoções, contribui também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas.

dos alunos espaço para reflexão sobre a importância do exercício de competências interdisciplinares na ação do formador.

Percebo a importância de trabalhar com o aluno competências que o ajudem a tornar-se capaz de responder ao mundo da produção, com atuação flexível e autônoma, mas igualmente importante é ajudá-lo a desenvolver-se como pessoa aberta à reflexão, ao pensamento crítico e às críticas avaliativas de suas produções. Na perspectiva interdisciplinar, a atitude de pesquisa face às alternativas para os modos de organização da prática e o texto produzido são espaços para trabalhar o conhecimento a partir do autoconhecimento. Como enfatiza Fazenda (2001, p. 26), “auxiliando na organização das emoções” o trabalho do professor “contribui também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas”. Reafirmo a importância do trabalho de avaliação sistemática do próprio trabalho, pois os relatos dos alunos sobre o nosso agir pedagógico nos auxiliam a (re)alinhar a ação didática para ser professor interdisciplinar.

Entendo por autonomia profissional a liberdade e a responsabilidade que o professor tem participar dos processos de elaboração e execução da educação. Autonomia profissional não significa o professor fazer apenas o que quer, na hora que quer, pois é preciso seguir algumas orientações básicas, que são comuns para todos. Mas ao mesmo tempo o professor não é preso, através de sua autonomia, dentro das orientações básicas, pode inovar, opinar, participar, escolher, modificar. Ele pode e deve sim, participar, por exemplo, da elaboração e configuração do currículo interno da escola, assim, como ao longo do ano ir modelando e trabalhando da melhor forma possível de acordo com a realidade e desenvolvimento de sua turma, assim como de seus alunos. Através de conteúdos e textos trabalhados ao longo do semestre é que sua disciplina me ajudou a entender a questão da autonomia profissional. (Aluna Hanne, Disciplina Currículo, Junho de 2011. Questionário – Anexo VI).

A nova concepção de currículo que carrega consigo as características de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização favorece a autonomia profissional que, para mim, significa espaço aberto para a criatividade e para a inovação fundamentadas numa práxis. (Aluno Robert, Disciplina Currículo, Junho de 2010. Questionário – Anexo III) .

Autonomia profissional para mim está centrada naquele profissional que trabalha de forma articulada, democrática. Ele tem a característica de se posicionar agir com liberdade de refletir, discutir e executar determinada função. É dotado de conhecimentos necessários para o exercício de sua tarefa. Pois se não tiver conhecimento não terá autonomia, será apenas manipulado por opiniões adversas. O profissional da autonomia é constante pesquisador. (Aluna Cristina, Disciplina Currículo, Junho de 2010. Questionário – Anexo III).

A disciplina me auxiliou de uma forma muito satisfatória para a compreensão do significado de autonomia profissional. Através da disciplina pude construir meu conhecimento de forma autônoma, não ficamos presos à teoria “decoreba” [grifos da aluna], tudo que foi discutido em sala foi contextualizado, assim fazendo “leques” com a realidade das escolas. Não ficamos presos a teoria, vivenciamos a prática que está em vigor no cotidiano de um espaço escolar e até mesmo extra-escolar. Com certeza, me tornei uma aluna e profissional mais crítica, que busca o “porquê” das coisas e não aceita somente o que lhe é dito. (Aluna Maurina, Disciplina Currículo, Junho de 2010. Questionário – Anexo III).

A despeito de sermos condicionados por um contexto, a abertura ao conhecimento das nossas condições existenciais pode nos ajudar a tomar consciência das determinações que pesam sobre a nossa maneira de estar no mundo. E, ao descobrirmos essas determinações, poderemos perceber outras possibilidades no viver. Então, é possível dizer que, a partir da avaliação de determinadas vivências e experiências em nossas próprias práticas, poderemos redescobri-las e reinventá-las, se necessário, para transformá-las em experiências formadoras.

Posso dizer que o processo de transformar minha vivência em experiência formadora foi caminho para corroborar a hipótese da atitude interdisciplinar ser abertura ao desenvolvimento profissional do formador do professor. Nessa atitude, precisei visitar o velho e ver nele a coragem de assumir as dificuldades na trajetória profissional e buscar algo para (re)construir uma prática interdisciplinar. Desse modo, busquei revalidar o conceito de autonomia, compreendendo a possibilidade de constituir um novo sentido na prática do formador do professor da escola básica, descaracterizando o sentido de slogan pedagógico.

5 O PERCURSO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO: a mediação na conquista da autonomia

O tema autonomia é uma questão que me instiga, interessa e compromete. Buscar o seu sentido na minha prática docente é parte no meu percurso pelo autoconhecimento (Nali Ferreira).

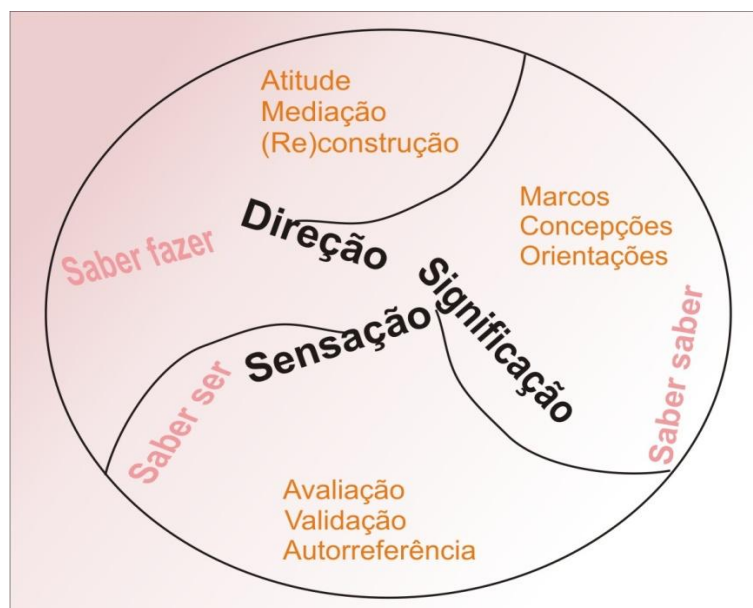


Fig 2 Percurso no autoconhecimento⁸³

Na construção desta tese, observei a trilha interdisciplinar de Fazenda e pude compreender que, em uma investigação, à luz da interdisciplinaridade, posso colocar entre parêntesis a palavra *autonomia* e buscar seus sentidos no meu projeto de vida, no meu desenvolvimento profissional e na minha ação pela formação do professor. Para iniciar a caminhada de atora a autora de uma história vivida, busquei o (auto)conhecimento pela autonomia na minha ação pedagógica de formadora do professor da escola básica. Pude, então, perceber as orientações, as ambiguidades e os paradoxos que subsidiam a lógica que constitui a direção da prática docente, refletida na ação didático-

⁸³ Arte: Fábio Martins (Bolsista FAPEMIG – GEIFoPE/UniBH) - 2011

pedagógica que imprimo e que é referenciada nos parâmetros legais e institucionais pela formação de autonomia profissional.

Tratei de uma procura dos sentidos do sentido - significação, sensação e direção (PINEAU) - de uma ação didático-pedagógica pela autonomia profissional. Observei a trajetória de seus movimentos nos sinais que caracterizam a autonomia e suas implicações no contexto no qual atuo, apoiando-me na primeira entrada no círculo do sentido. Nessa busca, percebi, na segunda porta de entrada desse círculo do sentido, não só a possibilidade de explorar a minha prática de formadora do professor, mas também avaliá-la e validá-la nos princípios de uma prática docente interdisciplinar.

Na busca do sentido de uma prática, encontrei ainda referências de como os alunos me percebem e de como me reconheço em atitude interdisciplinar na ação de professora mediadora na formação de autonomia profissional. Assim, pude caminhar pela terceira entrada no círculo do sentido, procurando o entendimento dos movimentos da direção curricular da ação pedagógica.

Na minha passagem pelos círculos do sentido do sentido de uma prática profissional, ao ouvir e dialogar com o outro (os autores e os alunos-parceiros na produção de sentido dos dados empíricos deste estudo) e ao captar os significados de autonomia e das minhas ações pela autonomia profissional, ganhou sentido o ato de transformar as minhas vivências na prática docente em experiências formadoras. Desse modo, no meu movimento pela busca de um sentido novo na ação didática pela autonomia profissional, procurei pelas sementes da minha história na interdisciplinaridade e descrevi as tentativas do caminho na mediação didática, como parte no percurso para a consciência da atitude interdisciplinar de uma prática profissional na docência no ensino superior.

Com essas experiências pude perceber indicativos da natureza e da direção da ação didática por uma concepção de autonomia profissional descaracterizada do seu sentido de slogan pedagógico e desse modo, validar o conceito de

autonomia com a possibilidade de constituir um novo sentido na prática do formador pela autonomia profissional do aprendente para professor. Na investigação da própria prática, no movimento da pesquisa-formação, pude confirmar a tese proposta neste estudo – *A vivência da atitude interdisciplinar possibilita um novo sentido na prática do formador pela autonomia profissional de tipo novo do futuro professor dos anos iniciais da escola básica.*

No movimento de transformar as vivências em experiências formadoras, compreendi porque me interessa e compromete discutir sobre, agir com e pela autonomia profissional. Ser epistemologicamente curiosa sobre as referências filosóficas dos parâmetros existenciais me auxiliou a compreender a nova aventura da autonomia dos indivíduos e a minha, no campo da docência no ensino superior. Isso significou trazer à consciência que a minha vocação ontológica de *ser* de autonomia se concretiza com o meu comprometimento na *práxis* pelo *ser* de autonomia.

Ser educadora interdisciplinar é *ser* educadora do *ser* de autonomia. O comprometimento se faz com o lugar que preciso trilhar para *ser* educadora mediadora-interdisciplinar no cotidiano do trabalho no curso de Pedagogia. Falar nesse lugar tem em conta as reflexões que faço, fundamentada nos autores que contribuem para a minha formação continuada e as relações negociadas, aprendidas e compartilhadas com os colegas professores e alunos.

Esse movimento significou ainda encontrar nas novas referências sobre a autonomia de tipo novo elementos para imprimir um novo sentido à minha ação didático-pedagógica. Isso me compromete porque, ao outorgar autonomia ao aluno para gerir o seu processo de aprender, devo ter por meta ajudá-lo a ser sujeito autônomo nas relações sociais concretas nas quais está e estará inserido no campo profissional, indo além de uma formação técnica.

Orientar para a aprendizagem autônoma não significa apenas auxiliar o aluno a minimizar ou a desvincular-se de um agir didático-pedagógico-dependente na

aprendizagem dos conteúdos acadêmicos de sua formação profissional. Aprender para a autonomia profissional é também ajudá-lo a orientar-se pelos novos parâmetros existenciais de autogestão e autoconstrução dessa autonomia, que exige habilidades complexas de pensamento. Nesse sentido, precisa do diálogo, em visão crítica, do comprometimento com sua formação, limites e possibilidades, além das suas reais condições de investimento na própria formação diante das políticas de formação e atuação do professor e das ações curriculares nas IES para a autonomia de tipo novo.

No olhar retrospectivo sobre o cotidiano da minha prática e ao ler as entrelinhas dos relatos dos alunos pesquisados, pude observar algumas questões, já abordadas nesta tese, que podem ser consideradas fases no processo de mediação pedagógica e caracterizadas como sinais para a incorporação de um novo sentido na ação didático-pedagógica do formador do professor. Essas fases não devem ser entendidas de modo hierarquizado, degraus estanques e rígidos, mas como elos na escalada pela conquista de autonomia profissional. Ao retomá-las de modo sintético, retomo também parte do meu curso pelo autoconhecimento no percurso da autoformação.

A possibilidade do encontro entre o tempo cronológico e o kairológico é fator que pode e deve ser considerado nas reflexões para um novo sentido na ação mediadora do formador do professor. O significado de gerir o tempo kairós em um tempo-relógio primeiro precisa fazer sentido para o formador. Implica dar qualidade ao tempo cronos nas aulas, nos seminários, nos debates, nas atividades com a turma, no diálogo e na escuta para que o aluno possa perceber, na ação de seus formadores, elementos para aprender sobre a autogestão e autoconstrução da autonomia.

Isso poderá constituir uma das primeiras fases para despertar a consciência do aluno de que, gerir no seu tempo cronos a aprendizagem da autonomia, poderá ser um dos caminhos para ter autonomia ao ensinar diante de alternativas e decisões na urgência na prática profissional. Implica aprender a dar qualidade

ao tempo cronos de investimento na formação num mundo ritualmente marcado pela aceleração do pêndulo do relógio. O pêndulo não pára.

Com as nossas atitudes nós poderemos nos perder ou nos entender e agir no ritmo do tempo-relógio vivendo nosso melhor tempo (o tempo kairós). Ao retardarmos o tempo de aprender no tempo-relógio, com nossas angústias e aflições no processo de aprendizagem, poderemos correr o risco de nos perdermos do próprio ritmo no movimento pelo aprender. Poderá, então, ocorrer o lugar da inércia ou da passividade frente aos desafios que nos são propostos no processo de aprendizagem.

Essa fase se desdobra nas implicações de aprender as diferenças dos tempos que marcam a formação profissional e dos quais o aluno precisa conscientizar-se: tempo nos ritos de passagem para aprender; tempo de aprendizagem na atitude de espera, humildade e consciência das potencialidades para aprender; tempo de compreender, questionar, avaliar, sugerir e engajar-se na proposta do curso, para tornar-se professor com autonomia para desempenhar com qualidade seu trabalho pedagógico.

Implica aprender que o modo de articular os tempos da formação e o tempo estabelecido pelas demandas dos atuais parâmetros existenciais do perfil profissional – o tempo da urgência da aprendizagem na rapidez da mudança de conceitos e de alternativas metodológicas -, pode fazer a diferença nas solicitações por uma autonomia profissional de tipo novo.

No entanto, compreendi que, embora os parâmetros existenciais clamem por uma urgência com novas diretrizes para a manifestação de autonomia no âmbito pedagógico, a minha ação mediadora de educadora na formação do professor ganha um novo sentido quando não a expresso simplesmente na urgência do tempo cronológico e nem somente na lógica custo-benefício da educação atual.

Alguns alunos ingressam no ensino superior sem clareza de intencionalidade. Atribuem o seu ingresso às exigências do mercado por um profissional de formação escolar em nível superior e/ou porque a família diz da importância do estudo. Outros justificam seu ingresso no ensino superior porque já estão no mercado de trabalho e precisam ter acesso aos planos de carreira da empresa na qual atuam, que exige do funcionário formação escolar de nível superior. Todas essas razões são válidas. Elas adquirem mais sentido quando se busca na própria história (o autoconhecimento) os fundamentos para tais justificativas.

De modo geral, a prática docente tem sido orientada pelas teorias educacionais que enfatizam a importância de considerarmos a interferência das condições biopsicossociais na aprendizagem de crianças e adolescentes. Assim, não colocamos ênfase nas questões culturais, econômicas e em outras, que perpassam o processo de aprendizagem do aluno que recebemos na graduação. Discutir sobre a mediação pedagógica no ensino superior adquire valor, pois muitos dos nossos alunos não têm demonstrado independência intelectual para responder aos desafios da aprendizagem na academia.

Um dos desafios do formador do professor é ajudar aqueles alunos que precisam perceber a necessidade de assumir de fato a construção do próprio saber. Assim, a ideia de metodologia no ensino superior está no paradoxo entre o real e o ideal. Isto é, perceber que o imanente (a realidade que está dada – o aluno com a sua história, com suas justificativas, com suas dificuldades e facilidades no aprender, com seus limites e transgressões na relação professor-aluno) está ligado ao transcendente quando educamos. O transcendente está no ritual da passagem da construção do conhecimento para um plano mais concreto de sua aplicação.

A sala de aula é um espaço privilegiado para desenvolver na mediação pedagógica o modo de auxiliar o futuro professor a compreender-se nas próprias etapas do seu rito de passagem para aprender. Trata-se de uma fase fundamental para ajudar o aluno a dialogar consigo mesmo sobre o que se

passa em uma cena de aprendizagem, com o destaque para a reflexão sobre o que nos acontece e o que nos toca na experiência de aprender.

No movimento do aprender na simetria invertida (sentir-me no lugar do outro), vejo o desdobrar da importância do diálogo com o aluno para estimulá-lo no sentimento de autoestima para (re)tomar a direção da aventura no seu processo de aprendizagem, especialmente com aquele que demonstrou certa dificuldade para interpretar e escrever as atividades propostas. Para tanto, foi necessário despertá-lo para a consciência do rito de passagem do caos que pode se instalar no início de um processo de aprendizado para trilhar o caminho dos momentos de análise e chegar à síntese do que se está aprendendo. Essa atitude de mediação integrou a fase pelo despertar do comprometimento do aluno pesquisado com o saber aprender, ao buscar no autoconhecimento o entendimento do tempo necessário de aprendizado no curso das etapas de um processo de construção do conhecimento.

Ao agir de forma estruturada e estruturante no cotidiano do trabalho em sala de aula, estimei o aluno a conscientizar-se de seu percurso na apropriação dos conceitos básicos à compreensão dos conteúdos e atividades que estávamos desenvolvendo. Isto é, precisei estimulá-lo a colocar-se no movimento de compreender-se em seu tempo de “casulo”, tempo de transformação das informações em conhecimento. Interpretar a necessidade do tempo de maturação e do tempo para aprender faz parte da fase de mediação na busca do autoconhecimento pelo aluno, para não criar uma “casca impermeável” à abertura nele mesmo para o aprender. Esse movimento é o de compreender-se no seu tempo de apreensão das buscas de fendas necessárias à abertura no casulo, para deixar fluir a força da palavra interior que estabelece conexões na construção do seu conhecimento.

Compreendi que a mediação pedagógica baseia-se na habilidade do professor em expressar-se pela linguagem, seja ela escrita, verbal ou gestual, para possibilitar o (re)estabelecimento da comunicação numa relação dialética no processo ensino aprendizagem. Nessa comunicação, vivo a fase de mediação

que requer tanto brandura quanto firmeza na palavra ou na pergunta que dirijo ao aluno. Solicita, pois, toques metodológicos interdisciplinares. Exige esforço cotidiano de vigília nas ações que empreendo ao educar. Exige atuação ética para não justificar a ação didática pelo relativismo pedagógico democrático, às vezes expresso de modo em que tudo parece ser possível para mediar a relação pedagógica, em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Reconheço que é necessário, no exercício dos toques metodológicos interdisciplinares, praticar a vigília tanto na brandura quanto na firmeza da palavra dirigida ao aluno, para não “cair” no reducionismo ou no relativismo pedagógico. A palavra diz e cala. Tanto estimula quanto estanca o pensamento. Pode, então, fazer emergir na minha ação docente ressonâncias de modo a afetar negativamente a minha relação mediadora. Exercitar a vigília da própria ação é uma lição que fui aprendendo ao longo de uma trajetória de experiências formadoras na vida pessoal e na docência. Fui me fazendo professora que busca uma ação mediadora. Estou me fazendo para buscar o caminho para ser uma pessoa mediadora melhor.

No processo de validação das experiências formadoras, procurei o equilíbrio na configuração de uma prática na qual questiono o relativismo pedagógico democrático do contexto atual, em que tudo “cabe” (grifos meus) na realidade do aluno. Questiono nesse relativismo, quando todas as razões e valores são iguais para todos os alunos do curso de Pedagogia, de modo a adotar a atitude de não propor, por exemplo, atividades de aprendizagem cujos desafios intelectuais exigem habilidades cognitivas mais complexas.

A adoção da atitude de não propor atividades mais complexas tem sido justificada porque, entre os alunos do curso de Pedagogia, encontramos aqueles que são caracterizados como os que apresentam estreita bagagem cultural e pouco investimento na própria formação na graduação. São, também, marcados pelos efeitos das carências da formação na educação básica, que refletem dificuldades na interpretação e escrita de textos acadêmicos e científicos, por isso, muitas vezes, requerem um procedimento

didático-pedagógico-dependente para responder às tarefas que lhes são propostas na formação acadêmica.

Melhor dizendo, não vou “impor” ao aluno do curso de Pedagogia a desconstrução do seu *habitus* de discente didático-pedagógico-dependente porque tem dificuldades em gerir o próprio processo de aprendizagem, com a lógica determinada para o perfil profissional dos tempos atuais. Compreendo, no entanto, que devo desafiá-lo a (re)construir seu conhecimento para a autonomia de tipo novo, apoiando-se na própria capacidade de ação e interação em suas experiências de aprendizagem. Mediar significa compreender que, no conceito de aprendizagem autônoma, a autonomia cognitiva correlaciona-se com a aprendizagem mediada, tendo por pressuposto a convicção de que a pessoa é capaz de aumentar seu potencial de inteligência, como já observado neste trabalho.

Reforço a importância da ação metodológica do formador que atua como mediador para estimular esse aluno no desenvolvimento de habilidades complexas de pensamento, com atitude de constante curiosidade intelectual, pensamento integrativo, senso crítico e questionamento. Tais habilidades são necessárias para atuar no paradigma da complexidade que tem norteado a vida pessoal e a prática profissional, que requer o exercício da autonomia de tipo novo com a coerência de posições a serem tomadas diante das diferentes alternativas para a prática.

Essas habilidades poderão ajudar o aluno no desenvolvimento da sua capacidade de leitura das entrelinhas dos textos prescritos no currículo da formação acadêmica e dos que serão prescritos ou improvisados no contexto da prática, sendo, portanto, posta em questão a sua liberdade e ou independência moral e intelectual, diante dos eventos que se apresentarão na sua vida pessoal/profissional.

Nos toques metodológicos interdisciplinares devem ser incluídos o respeito a todos os alunos do curso de Pedagogia, pois a autonomia é um processo em

construção. Existem aqueles que se manifestam verbalizando o desejo pelo saber e demonstram comprometimento e melhor desempenho no saber fazer. Outros expressam no olhar a ansiedade ou mesmo a angústia por suas dificuldades no aprender, pois estão desejosos do desenvolvimento de sua aprendizagem. Outros expressam raiva do professor ou de tudo no seu entorno, como parte da sua caminhada no processo de uma aprendizagem autônoma no ensino superior.

A observação na prática cotidiana com os alunos, cujo perfil descrevi por último, permite-me sinalizar que ainda não demonstraram suficiente maturidade para desejarem ou se interessarem em trilhar o caminho para a aprendizagem com autonomia no ensino superior. Ou, ainda, faltam-me recursos, habilidades e sabedoria para melhor entendimento das dificuldades desses alunos.

Não é possível conhecer todas as razões que movem esses alunos a essa atitude, que podem versar desde a falta de estímulo familiar para serem autônomos até as experiências não exitosas em tentativas de exercer essa autonomia. Acredito que, em ação mediadora, experimentei estimular todos os alunos pelos caminhos das perguntas que os auxiliassem a descobrir em si mesmos o sentido da construção do conhecimento na sua formação pessoal, acadêmica, profissional e na conquista da autonomia. Como já afirmei, a autonomia é um processo em construção. Enfatizo que é necessário o desejo de tê-la - tanto o mestre formador do professor, enquanto norte na ação didática mediadora, quanto o aluno ao querer mover-se para uma aprendizagem autônoma.

O mundo educativo é por natureza complexo, constituído de relações de causas e efeitos múltiplos, sem contornos plenamente definidos que se situam desde os diversos entraves no nosso sistema educacional, como as políticas de formação e atuação do professor, às questões que são mais ligadas ao foro íntimo na constituição da subjetividade. Há questões que precedem a ação da escola: herança genética, experiências pessoais, familiares e sociais.

Assim, no seio familiar, as pessoas são estimuladas ou não a trilharem o caminho da autogestão na autonomia. Desse modo, é possível se pensar em diferentes planos de desenvolvimento de autonomia de pensamento e ação, uma vez que as experiências individuais podem resultar em capacidades de atuação diferenciadas. Nas escolas, os objetivos e os níveis de exigências de cada professor na realização de uma dada tarefa podem restringir ou ampliar as concepções que ele tem de autonomia.

Mesmo diante do mar de possibilidades oferecidos no imaginário da cultura em geral para que o indivíduo seja autônomo e, também, das oportunidades que são oferecidas nas alternativas pedagógicas pelos professores do curso de Pedagogia do UniBH, muitos alunos ainda precisam de estímulos para aprenderem a navegar para reconhecerem nas suas próprias capacidades o significado de uma autonomia profissional configurada nos atuais parâmetros existenciais.

Apesar da trajetória do aluno no ensino superior ser periódica e, em certa medida, possa ser constituída de laços de pertencimento momentâneos, a educação escolar marca pessoas. A convivência é registrada pelas expectativas, frustrações, desejos, esperanças, partilhas, questionamentos e interesses. Caminhar no aprendizado da autonomia não é significado de aprendizagem solitária. Não se faz sem olhar para o outro e também sem receber o olhar do outro, pois se trata da busca de um processo de validação das experiências para ser autônomo.

Para ter autonomia profissional é necessário empenhar-se na busca do ser de autonomia que existe em nós. É um processo que integra uma disposição a ser aprendida, a ser desenvolvida e conquistada. Para o futuro professor, ter autonomia no ensinar é importante que, na formação inicial, seja estimulado a inserir-se na cultura do estudo da própria formação para (re)aprender a ler, interpretar e refletir sobre as ações que promovem o seu desenvolvimento profissional. Isso requer esforço, dedicação e mais disposição para trabalhar com autonomia.

Autonomia implica não somente desenvolvimento intelectual para melhor qualificar o ensino. Esse desenvolvimento não deve ser feito alheio à consciência do futuro professor enquanto membro de uma categoria profissional. Portanto, implica também comprometimento moral e social com a qualidade de seu desempenho profissional, para inserir-se no movimento por melhor definição e valorização pública de sua profissionalidade. A formação e a atuação dos professores da educação básica têm sido destaques no cenário nacional das preocupações educativas.

Apesar desse cenário, destaco que a utopia ocupa lugar no pensamento do formador no sentido de ver possibilidades na ação de estimular o aluno para o desenvolvimento de habilidades complexas de pensamento, do seu potencial intelectual. Possibilidades porque o professor pensa naquilo que ainda não tem lugar – a estabilidade e a mudança, a diversidade, a adversidade e os padrões, enfim, a transitoriedade e a permanência das situações na prática do futuro professor/pedagogo. Por outro lado, coloca em perspectiva o potencial do aluno para agir no campo daquilo que terá lugar - o dos valores que julga permanecerem na formação do aluno como resultado de sua ação pedagógica interdisciplinar. Lugar do comprometimento do aluno com a prática autônoma de melhoria da sua aprendizagem no ensino superior, que poderá incidir na melhoria da sua prática profissional.

Ao me perguntar pelo sentido da direção da minha ação didático-pedagógica, percebo-a imbricada nas relações de pertença que existem entre os movimentos dos alunos para a aprendizagem e a disposição que subsidia a minha atitude na mediação que faço durante as etapas desses alunos em seu processo de aquisição do conhecimento. Nessa mediação, identifico, na relação de pertença, a resposta positiva do aluno no comprometimento de busca à consciência do entendimento do “para que” o conhecimento. Expressar a relação de pertença é uma das fases no caminho da mediação pedagógica.

Permitir-se ficar na relação de pertença com seu professor no círculo do saber faz parte da conquista da autonomia. É desafio do formador estabelecer a mediação pedagógica com a ação didática permeada pela exigência e flexibilidade e pela ética e estética sobre o que ensina, ciente das implicações do seu gesto ao auxiliar o aluno a ser sujeito de autonomia profissional. A mediação não se efetiva somente entre os projetos, conteúdos de ensino e estratégias que defino ou quando decido junto com o aluno. Mediar significa, também, auxiliar o aluno a se dar conta de que a aprendizagem não deve ser do conteúdo em si mesmo, mas consiste em buscar nesses conteúdos conexões com o modo de vida melhor.

A minha autonomia profissional caminha como a dos parceiros que fazem da sua prática uma experiência formadora da própria prática. Coloco-me entre aqueles que se esforçam para a ação didática ir além de um *fazer* para o *saber fazer*, promovendo a autonomia do aluno. Destaco que, assim como tive a ousadia de querer compartilhar os saberes da minha experiência, tenho também a humildade de reconhecer que são originados das minhas inquietações e limitações, da necessidade do autoconhecimento e das tentativas de acertos no exercício da docência. Portanto, são saberes em construção, com experiências constituídas do *habitus* docente, assumidas em postura *dialógica*, aberta à busca do sentido nas falhas, nos limites e no relativo sucesso com as práticas que desenvolvi.

Na busca dos significados intelectuais, existenciais e praxeológicos nos meus projetos de vida pessoal e profissional, percebi o sentido da passagem do ter para o encontro com o ser de autonomia que habita em mim. Nesse encontro, vivenciei a metáfora da mediação na teia da construção do conhecimento (meu e do outro) com o desejo de caminhar, evoluir, contribuir, saber porque fazer na e pela autonomia. Na vivência da atitude interdisciplinar na docência, encontrei o caminho dos sinais da natureza e da direção da ação didática pela autonomia profissional. No percurso do autoconhecimento, encontrei o sentido dos princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Pude, então, constatar que deles

preciso para exercer uma prática interdisciplinar, mas também que não é tão simples o exercício desses princípios no cotidiano da prática.

Deixo registrado nas considerações finais deste trabalho o meu respeito e o convite ao diálogo com os meus pares do cotidiano do trabalho e aos outros pares anônimos, que apresentarem pontos de vista semelhantes e diferenciados sobre os argumentos que enfatizo para a melhoria da prática do docente formador do professor da escola básica, tendo em vista auxiliar o aprendente na construção de sua autonomia profissional. O convite aberto ao diálogo para a argumentação e sugestões de aspectos pontuais e complementares ao foco desta investigação se estende a todos aqueles interessados em discutir a temática da formação de autonomia do aluno no ensino superior.

Desse modo, vejo o meu percurso na autoformação por meio de uma caminhada interdisciplinar na docência, permeada por perguntas para aprender a perguntar e a ouvir para conhecer-me e reconhecer-me. Reconhecer-me também no outro e reconhecê-lo como parceiro de caminhada. Perguntas que conduzem a paradoxos, incertezas, confrontos e limites nas ousadias. Reconheço também as alegrias, as partilhas e as descobertas de ser formadora do professor que busca, com a mediação pedagógica, o exercício de uma prática interdisciplinar com a coragem da intencionalidade de entrar e buscar saídas nos labirintos dos círculos do sentido da vida. Com este trabalho, espero lançar sementes que possam ser trechos de caminhos de respostas para a formação de futuros professores autônomos que saibam refletir sobre e na prática, para melhor qualificá-la.

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado 'estendido entre as flores, voltado para o céu'. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar. (CASTORIADIS, 1997, p. 10).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABREU JR., Laerthe. **Conhecimento transdisciplinar; O cenário Epistemológico da Complexidade**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- AMARAL, Ana L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? *In*: VEIGA; AMARAL (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- ALTHAUS, M. T. M. O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente. **Anais do IV Congresso de Educação: Mediação Pedagógica**. FADEP, Pato Branco, 2008. Conferência de abertura. <Disponível em: www.maiza.com.br> Acesso em 20 jun. 2011.
- BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre Artmed, 2009.
- BARROS, Vitória M. Alteridade: autonomia ou ontonomia? *In*: FRIAÇA et al. **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: TRIOM, 2005.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. São Paulo: **Rev. Brasileira de Educação**, jan./Fev./Mar./Abr., Nº 19, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 09 maio 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. CNE. Res. 01 Fev. 2002. **Diretrizes Curriculares Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002.
- _____. CNE. Res. 01 Maio. 2006. **Diretrizes Curriculares Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Lei 9394 – 20 dez. 2006. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC.1996.

_____. Lei nº 10.861 - 14 abr. 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** – SINAES. Brasília. MEC, 2004.

_____. Portaria Nº 147 - 2 fev. 2007. **Núcleo Docente Estruturante – NDE** responsável pela formulação do projeto pedagógico nos cursos de graduação. Brasília. MEC, 2007.

BURGES, Robert G. **A pesquisa de terreno**: uma introdução. Trad. de Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta Editora, 1997. Cap. 1.

CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARVALHO, José Sérgio F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In. AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. vol.III.

_____. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. vol. I.

_____. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE (UniBH). Pró-Reitoria de Graduação Departamento Ciências Humanas Letras e Artes (DCHLA). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UniBH: Belo Horizonte, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Rev. Educação e Sociedade**. Vol 2, Nº 5, p. 24-40. Jan-1980.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2006.

CLEMÉNT, E. *et al.* **Dicionário prático de filosofia**. Lisboa: Terramar, 1994.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. Quem educa os educadores. **Rev. Educação e Sociedade**. Vol 2, Nº 5, p. 41- 46, jan.-1980.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Conhecer e Aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, SEVERINO A. (Orgs.) **Formação docente**: rupturas e possibilidades. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. Freitas [et al/]. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, Nali R. S. **As concepções de transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como base do processo de formação de formadores da educação básica**. Belo Horizonte: CEFET, 2001. Dissertação (Mestrado) – CEFET/MG.

FERREIRA, Nali; SILVA, Maria da Conceição P. Formação do profissional da educação na perspectiva do egresso do curso de Pedagogia. In: **Anais do XII ENDIPE**. Curitiba, 2004.

_____. Autonomia, parâmetros e paradoxos na prática pedagógica do professor. In: FERREIRA, Nali R. S.; SILVA, Maria da Conceição P. (orgs.). **Formação docente: práticas, textos e contextos**. Belo Horizonte: Fundac Editora, 2008.

FERRET, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação e sociedade**. Campinas, vol.23 no. 81. Dec. 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Jacques Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan.-Abr., n. 025, 2004, p. 126-142.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JR. BEZERRA, Benilton. Retraimento da autonomia e patologia da ação: a distímia como sintoma social. In: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara; YUNES, Eliana. (orgs.). **O futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Leopoldo: Unisinos, 2009. Cap.2.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2006.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2000.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia críticossocial dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. Futuro da autonomia e sociedade do indivíduo. *In*: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara; YUNES, Eliana. (orgs). **O futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Leopoldo: Unisinos, 2009. Cap.4.

MACEDO, Elizabeth F. Novas tecnologias e currículo. *In* MOREIRA, Antônio F. B. (Org.). **Currículo questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MELMAN, Charles. O futuro da autonomia – uma sociedade de indivíduos: desafios e perspectivas. *In*: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara; YUNES, Eliana. (orgs). **O futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Leopoldo: Unisinos, 2009. Cap.3.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomáz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

_____; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara; YUNES, Eliana. (orgs). **O futuro da autonomia: uma sociedade de indivíduos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Leopoldo: Unisinos, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal, Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Ana Ignez b. L.; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

NUNES, Cesar. **Quem educa o educador?** <Disponível em: <http://www.advivo.com.br/profcesarnunes/quem-educa-o-educador>. Acesso em 18 abr. 2011>.

PERRENOUD, Phillip. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, Gaston. **O sentido do sentido.** Palestra proferida no 1º Encontro Catalisador promovido pelo CETRANS da Escola do Futuro da USP, Itatiba, São Paulo, Brasil, 15 a 18 de abril de 1999.

_____. **Temporalidades na formação.** São Paulo: Trion, 2004.

_____. **A autoformação no decurso da Vida.** Fonte: <http://www.cetrans.com.br/genericod660.html?iPageld=134> Acesso em 19/08/2008.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001.

RENAUT, Alain. **O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

RIBEIRO, Luis Roberto R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior.** São Carlos: EduFSCar, 2010.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento.** São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias.** R.J, Petrópolis: Vozes, 2008.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Perez. **Comprender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. *In: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEBARROJA, Jaume Carbonell *et ali.* (org). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEVERINO, Antônio J. ,FAZENDA, Ivani. (orgs). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

SILVA, Marianela C. Figueiredo R; FERREIRA, Nali Rosa Silva; CAMPOS, Solange Maria Moreira de. Dilemas na relação teoria-prática na formação docente das licenciaturas do Uni-BH. *In: DALBEN, Ângela Imaculada L. Freitas [et al.]. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Rev. Bras. Educ.** nº. 29. Rio de Janeiro maio/ago. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

TEIXEIRA, Mirian Aparecida R. M. **Prática docente e autonomia do aluno:** uma relação a ser construída em cursos de graduação. Educação e Currículo – PUCSP. Tese de Doutorado. São Paulo, 2002.

THOMAS, Gary; Richard, PRING (orgs). **Educação baseada em evidências:** a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LA TORRE, Saturnino (coord.). **Decálogo sobre Transdisciplinarietà y ecoformación,** Barcelona, 2007.

TRINDADE, Vitor. Atitude. *In:* FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **Nascemos para aprender.** São Paulo: TRIOM, 2006.

VARELA, Aida. **Informação e autonomia:** a mediação segundo Feurstein. São Paulo: Editora Senac, 2007.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO - Novembro/2008

Respondentes: 12 alunos/3º período - Curso de Pedagogia (UniBH)

Foco: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo, Cultura e Conhecimento e contribuições na formação de autonomia profissional

Observação: Com esta turma trabalhei de agosto de 2008 a dezembro de 2010

NOMES	RESPOSTAS
Alves ⁸⁴	A minha trajetória nessa disciplina, inicialmente, foi um pouco conflituosa. Quando foi exposta a complexidade que é a conceituação de currículo tive um pouco de dificuldade, mas com o vídeo apresentado em sala e a produção do primeiro texto percebi que o que eu acho que era dificuldade era mais uma insegurança. A compreensão de tudo isso foi possível a minha assiduidade. A presença nas aulas e nos seminários foi de extrema importância, assim como a realização de todos os trabalhos solicitados e a entrega pontual dos mesmos. Aprender sobre o currículo me proporcionou uma visão mais ampla e a vontade de aprofundar mais no assunto.
Gleise	Na disciplina eu apresentei um grau de dificuldade muito grande com a matéria, mesmo com toda a minha responsabilidade, nunca consigo chegar no horário certo. Gostaria de contextualizar melhor o currículo, pois hoje uma boa parte do que sei sobre a matéria, foi concedida por grupos de estudos que foram realizados ao longo do semestre com "minhas amigas de sala". Isso que me fez despertar para a importância e valor do currículo hoje na Pedagogia. Como este grupo de estudo começou depois de um tempo e já havia passado algumas matérias, gostaria de aprender mais um pouco sobre a história do currículo. Para o professor ele deveria utilizar diferentes formas de atrair o aluno não reprimindo ou condenando antes de avaliar seu potencial.
Mariinha	Quero dizer que a mediadora no primeiro momento me assustou, mas com o passar do tempo, pude perceber que é uma pessoa muito capacitada, que acredita no que faz e acredita também nos alunos, o que faz com que a disciplina flua com tranquilidade. Se ela soubesse como nos alivia quando sorri! E como seu sorriso é belo! Quero aprender tudo que a mediadora puder me proporcionar para meu crescimento pessoal.
Maraísa	Minha maior dificuldade foi o começo conturbado, cheio de dúvidas e muitas interrogações. E a maior facilidade foi ter um bom grupo de trabalho. A minha sugestão é... Desperte e motive sempre seus alunos no final... Dá tudo certo!!!
Monalisa	Durante o curso, tive e terei matérias que a meu ver são fundamentais para o entendimento de todo o curso. No começo tive um pouco de dificuldade, talvez por não ter interesse em uma matéria que parecia não ter importância, mas após perceber seu valor, me interessei muito, afinal, aprendemos aquilo que nos é relevante, que será útil. Entender o desenvolvimento do currículo ao longo dos anos é importante no sentido de entender todos os conteúdos que são aplicados.
Paula	No início do semestre e, principalmente, no decorrer das suas primeiras aulas fiquei insegura e preocupada, pois considerei o conteúdo difícil e confuso. No decorrer do processo compreendi melhor sua metodologia de trabalho através da minha frequência (apenas 2 faltas justificadas), pontualidade (faço questão de tê-la) e o essencial: a responsabilidade. Então consegui aos poucos assimilar os conteúdos propostos. As pesquisas sobre os temas, as várias leituras do texto, seguidos de seus esclarecimentos, os seminários, foram de grande contribuição para a apropriação das temáticas. Esta disciplina, apesar de complexa, é de suma importância para nossa

⁸⁴ Conforme referido anteriormente no capítulo 2, os nomes dos pesquisados foram descaracterizados e preservadas as suas falas.

	<p>formação, pois nos traz a base, o fundamento, a reflexão, a criticidade de um planejamento didático que forma e molda sujeitos.</p> <p>É satisfatório verificar meu progresso cognitivo ao avaliar o início e o final do semestre. Percebo que compromisso e paciência todo obstáculo pode ser superado, principalmente se for significativamente mediado.</p>
Berta	<p>Estou levando uma bagagem muito boa para minha formação de Pedagoga e para o mundo. Currículo me fez pensar, refletir como as políticas educacionais do país tem tratado esse tema.</p> <p>No início do curso achava você com cara de brava eu pensava que a professora era chata e muito rigorosa, mas tive uma surpresa, você Nali, é muito boa e generosa e muito boa professora.</p>
Cristina	<p>Minha sugestão é uma aproximação ativa da regente da disciplina, isto facilita a empatia da turma e melhora o aprendizado.</p>
Catarina	<p>A trajetória durante o semestre foi ótima, no começo eu estava confusa e não conseguia entender o que realmente era currículo. Mas ao passar dos dias a confiança na professora e comigo mesma, fez abrir minha mente para a entrada do que era currículo.</p> <p>Por isso o mais interessante é o que eu vou usar na minha vida profissional, vai ser o conceito de currículo. Sempre que eu lembro da palavra currículo, penso que não é aquilo que eu achava, apenas um papel com dados da minha vida. Currículo, ele tem vários olhares, ele produz identidades diferentes e estrutura os trabalhos que serão praticados. Ele é muito importante.</p>
Kate	<p>A princípio, assustei com a introdução da matéria, ficava cada vez mais confusa. Achava que as idéias estavam muito soltas e eu não me sentia confortável e/ou confiante para agregá-las. Na verdade, tentei, mas não conseguia. Meu conhecimento era muito vago e achava que a matéria era muito complicada. Foi uma trajetória difícil, mas sempre busquei não desanimar, ao invés de criticar, tinha certeza que a professora com sua postura competente e coerente, transmitia muita firmeza dos passos que estávamos trilhando juntos. Ao final do semestre, percebi meu crescimento, as coisas que antes eu considerava soltas, começaram a se encaixar. O que eu aprendi, que considero de suma importância para minha formação profissional, foi o conceito da transversalidade, como me envolvi e descobrir a importância dela para a educação, no momento atual. Sempre vou levar comigo esse conceito na minha forma de trabalhar. Percebo que fui responsável, freqüente, pontual, tive dificuldades, pois achava tudo muito solto, até me conscientizar que era parte do processo para chegar ao todo. Com certeza gostaria de aprender mais, ver a parte prática da elaboração de um currículo seria uma delas. E também a minha a minha sugestão para o trabalho.</p>
Cinele	<p>A disciplina currículo trouxe para minha formação profissional grandes contribuições. A partir do estudo do conceito de currículo pude compreender que o currículo é parte de nossa vida. E como futuros profissionais da educação precisávamos realmente entender qual o papel do currículo no contexto escolar. E isso ficou pra mim muito claro.</p> <p>Durante este processo encontrei algumas dificuldades, como por exemplo, as leituras dos textos que adotam linguagem de difícil compreensão, sendo necessário várias leituras para que a resposta fosse por mim entendida. Nali soube mediar bem às dificuldades, articulando teoria e prática e movimentando nos alunos para o desequilíbrio e depois para o aprendizado. Freqüência, pontualidade e responsabilidade, são para mim essenciais para que o processo de ensino/aprendizagem alcance o sucesso esperado pelo aluno e professor. Sei que este foi só o começo. Futuramente gostaria de participar de um processo de construção de um currículo escolar, Será uma grande oportunidade de crescimento. Quero continuar a minha caminhada, que por enquanto não tem ponto de chegada e fazer do conhecimento adquirido um tesouro que jamais poderá ser de mim roubado.</p>
Juraci	<p>Na minha trajetória de aprendizagem posso dizer que ampliou o meu conhecimento e diversificou o meu olhar sobre tudo que eu quero fazer e como fazer. Pois no início foram tantas as dificuldades que até pensei: “como esta disciplina é confusa”, na verdade eu estava diante da disciplina que trabalhou</p>

	todas as minhas perspectivas profissionais e pessoais. Sugiro que tenha Currículo Cultura e Conhecimento II, II e assim sucessivamente.
--	---

ANEXO II

QUESTIONÁRIO - Junho/2009

Respondentes: 17 alunos - 7º período

Foco: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Gestão de Processos Educativos e contribuições na formação de autonomia profissional

Observação: trabalhei com a turma durante 3 semestres

NOMES	RESPOSTAS
Félix	Na metodologia em que o aluno tem que buscar e ter a professora como mediadora, o mesmo tem que pensar e se desenvolver; às vezes, é o que torna menos atraente. Embora seja difícil para o aluno, é de fundamental importância, pois ele realmente aprende e não só decora.
Sostina	A metodologia foi a melhor possível, em todos os momentos e permitiu que aprendêssemos de fato. Não tenho sugestões. Espero que esteja conosco no próximo semestre. Gosto muito de você !!!
Pris	A metodologia foi eficaz, pois despertou a participação de todos, envolvendo a teoria com a prática. Como sugestão, as aulas expositivas sempre contribuem para o entendimento eficaz da disciplina.
Dias	Sou aluna fã, gosto do seu perfil. A questão metodológica que me prejudicou foi a opção pela apresentação feita pelos grupos do conteúdo das teorias. Acredito que por se tratar de um tema tão complexo, a insegurança das alunas não permitiria melhor aproveitamento.
Nilde	A professora é uma referência para todo profissional, tudo que ela nos trouxe foi para sempre. Seus conhecimentos, suas habilidades e seu profissionalismo. Obrigada Nali, quero seguir sempre seus exemplos nesta minha caminhada.
Naide	A metodologia utilizada não gostei muito, pois no princípio fiquei muito perdida, penso que ter explicações do conteúdo me orientaria mais.
Mauri	A metodologia no início trouxe angústias, mas no final percebi que sou mesmo protagonista do meu próprio conhecimento. A professora acompanha, cuida, ajuda, incentiva. Isso me fez encontrar o caminho mais rápido. Sugiro algumas aulas expositivas a mais acerca da TGA, de um modo geral.
Marla	Posso afirmar que gostei dessa forma de trabalho adotada pela Senhora. Levou-nos a uma reflexão e compreensão mais profunda acerca dos temas trabalhados, entretanto, senti falta de suas aulas expositivas.
Lara	Como já disse, a professora é competente, como sempre foi, busca sempre desequilibrar e equilibrar o aluno para a aprendizagem, e isso é muito importante, pois somente aprendemos com os erros e tudo na vida somente tem sentido se conseguimos entender os motivos pelos quais fracassamos e vencemos em nossos objetivos, devemos entender também que a disciplina ficou um pouco prejudicada com tantos eventos, feriados e contratemplos que tivemos neste semestre, mas isso ainda não atrapalhou o brilho da metodologia e a proposta da disciplina. Minha intenção é fazer pós-graduação em Gestão Administrativa e espero encontrar com você neste caminho.
Iza	As aulas foram muito prazerosas e estimulantes, como sempre valeu a pena estar nas salas de aula.
Stel	Preciso parabenizá-la mais uma vez pela ousadia de agir assim. Obrigada por nos desafiar no processo de aprendizagem.

	Minha sugestão é: continue confiando nas suas incertezas na busca do conhecimento daquilo que te inquieta. SIGA EM FRENTE. O SUCESSO É SEU!!!
Grazi	Sou admiradora do seu trabalho, tenho você como um espelho, educadora comprometida para a formação do ser que leva este a construir sua autonomia em seu verdadeiro sentido. Assim deparando com a diversidade de pensamentos, postura, pessoas é que acontece este julgamento da metodologia utilizada por você, para mim muito significativa, pois quando vi o conteúdo fiquei de cabelo em pé e opa! Corri atrás, busquei ampliar meus estudos, minhas leituras, etc. Mas outras não tiveram esta capacidade, se perderam, não dominaram o conteúdo, se fecharam mesmo, sentindo-se impotentes. Mas posso afirmar. Nali está no caminho provocando transformações em nossas vidas!
Gleide	No início das aulas fiquei um pouco perdida, mas rapidamente entendi a proposta de desenvolver autonomia nos alunos, e acho que este é o caminho.
Sansilva	Gosto muito de suas aulas. Obrigá-nos a pensar. Com tantas dificuldades do dia a dia, se não fosse assim, seria preguiçosa e não desenvolveria meu potencial. Talvez, algumas aulas passeio, para assistir na prática o que tão bem é ensinado aqui na sala.
Acássia	As aulas foram bem elaboradas, apesar dos contratempos do meio do ano. A professora é muito segura quando fala e isso contribui muito na compreensão da matéria. Espero tê-la como professora no próximo semestre.
Alesa	As aulas foram bem organizadas, apenas sinto falta de mais aulas expositivas.
Adriaga	Na metodologia esperava mais participativa, pois esperava um apoio seu; pois não consegui sobressair bem sua metodologia. Gostaria que você tivesse oportunidade de rever sua metodologia. Nela senti pânico em meus estudos. Na sua forma de avaliação estava sempre apavorada. Não conseguia entender o que você esperava de mim. Mas afinal, professora Nali, acredito e tenho certeza, que é bastante segura, dura, mas uma ótima educadora. Uma pessoa boa e no final me deixou tranquila nos meus estudos. Não saber articular a teoria com a prática, as emoções foram muitas e as dificuldades também, mas tenho certeza que no próximo semestre estaremos melhores, mesmo porque a professora é 10 (dez), e vai continuar nos transmitindo muita segurança no nosso aprendizado. Ao avaliar, espero que observe o todo de seus alunos. “Agradecimento significa que em momentos de grande alegria, quando registramos força, sabedoria e bondade em nossos corações, concentramos essa energia de pensamentos e emoções positivas em nosso interior.”

ANEXO III

QUESTIONÁRIO - Junho/2010

Respondentes: 20 alunos - 6º período M

Foco: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo e contribuições na formação de autonomia profissional

NOMES	RESPOSTAS
Robert	<p>A nova concepção de currículo que carrega consigo as características de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização favorece a autonomia profissional que, para mim, significa espaço aberto para a criatividade e para a inovação fundamentados numa práxis. A disciplina pode auxiliar-me na construção da minha autonomia profissional a partir da sua metodologia inovadora, na evidência de um conteúdo pragmático e, por fim, tudo isso aliado a uma postura motivadora da professora.</p> <p>Tanto o embasamento teórico da professora quanto sua metodologia marcada pela variedade de trabalhos em grupos possibilitou-me a oportunidade para consolidar os meus conhecimentos. Vale! Mas não foi fácil!</p>
Anna	<p>Com esta matéria descobri a importância de um currículo, mas ele por si próprio não faz a diferença, o profissional com sua autonomia pode complementar o currículo com suas experiências. Um profissional autônomo busca novos caminhos, se preocupa com sua formação continuada e busca soluções e melhorias e não agir sozinho, mas também em grupo. A professora contribuiu ajudando a descobrir caminhos, indicando textos, questionando e não dando respostas prontas, o que aconteceu durante todo o semestre com os trabalhos e seminários. Criando oportunidade do aluno ser curioso e aprender a aprender por si mesmo. Em todos os trabalhos e seminários a professora nunca deu resposta pronta, sempre priorizou o trabalho de reflexão do aluno, incentivando-o a buscar por si mesmo as respostas para as questões propostas</p>
Carmem	<p>Apreendi que a autonomia profissional me ajuda a fazer análises teóricas e críticas de dados de realidade educacional, distinguir princípios, pressupostos e critérios básicos para o planejamento e implementação de currículos na contemporaneidade, especialmente na educação básica. No dia em que analisamos os dados da "Revista Veja", do dia 10 de março, 2010 - "Longe da excelência", falando sobre o ritmo lento do Brasil para avançar em sala de aula e que a qualidade do ensino é uma meta distante, isso foi importante para eu pensar na minha autonomia profissional.</p>
Erima	<p>A disciplina mostrou a importância de saber trabalhar com planejamentos e a importância de sermos autônomos em todos os processos pelos quais precisamos passar. A professora mostrou total domínio dos temas propostos em sala de aula. Isso nos dá segurança para concluirmos nosso trabalho.</p>
Felícia	<p>O currículo me orientou sobre a ligação entre teoria e prática aumentando meus conhecimentos, mostrando os critérios e pressupostos na trajetória da educação, me proporcionou meios para seguir novos parâmetros me dando autonomia para realização das possibilidades das práticas pedagógicas. A professora elaborou aulas dinâmicas e diversificadas com o ótimo planejamento curricular, com textos que complementaram as aulas expositivas, fazendo relação entre teoria e prática.</p>
Gisa	<p>A autonomia profissional não é seguir fielmente o que é passado sem antes fazer uma reflexão. É saber tomar decisões quando necessário, mudar e repensar minha prática, trazendo adaptações sempre que preciso. A tarefa docente deve ser uma atividade autônoma e criativa. Constatei que é necessário ao professor assumir e tomar decisões em sua dinâmica de trabalho.</p>
Josy	<p>Autonomia profissional é a capacidade de através da construção dos conhecimentos seja, por teoria ou prática, construir minha forma de atuar. Na disciplina a professora auxiliou através de atividade, seminário e exemplos da sua prática como pedagoga. Posso exemplificar o último seminário, que de forma rica e construtiva formulamos e reformulamos o conhecimento. Com sua criatividade e pelas experiências adquiridas com o tempo, a professora nos</p>

	proporcionou momentos em que pudemos enriquecer nossos conhecimentos.
Cristia	Autonomia profissional para mim se trata daquele profissional que trabalha de forma articulada, democrática. Ele tem a característica de se posicionar agir com liberdade de refletir, discutir e executar determinada função. É dotado de conhecimentos necessários para o exercício de sua tarefa, pois se não tiver conhecimento na terá autonomia, será apenas manipulado por opiniões adversas. O profissional da autonomia é constante pesquisador.
Carlea	A disciplina contribuiu para minha autonomia profissional no momento que me capacitou para o planejamento do currículo.
Kya	Auxilia ao provocar discussões o todo tempo, para a aquisição de conhecimento dos alunos de maneira que se sintam livres para expressar idéias ainda que erradas. O que contribuiu para minha autonomia nessa disciplina foi entender o todo tempo que se deve fazer uma busca investigativa sobre determinados assuntos de forma crítica. Não acho fácil, mas é preciso.
Lysa	Para mim autonomia profissional é disciplina, criticidade e ética diante dos acontecimentos, buscando embasamento teórico para entender e vivenciar a prática, principalmente diante do novo. Para saber analisar e, ao mesmo tempo, argumentar, o docente ou qualquer outro profissional, necessita estar em constante curricularização. Acredito que somente assim, nos, futuros professores levaremos o aluno/cidadão a autonomia sensata, responsável e principalmente capaz de dialogar, questionar e compreender este currículo da contemporaneidade. A metodologia na disciplina incentivou a busca de autores através da leitura de textos e livros que detalhassem o que é currículo, o que é um ser humano curricularizado. Embasou-se em conceitos concretos para que, posteriormente, incorporasse a prática numa associação interdisciplinar, levando-me a aprofundar minha autonomia profissional. Observei e vivenciei que a docente trabalhou uma disciplina “chata e complexa”. Falo desta maneira porque é a visão de todos diante do primeiro momento que se escuta esta palavra (currículo). No decorrer do semestre pude perceber a importância de se compreender uma grade curricular e o currículo não só voltado p/ a escola, mas como uma mudança educativa de postura diante de um projeto, pareceres, leis, regimentos, dentre vários outros. Se for parar para pensar, passei por uma vida inteira dentro de um currículo sem compreender exatamente sua função diante de minha história enquanto sujeito. Precisei chegar até a faculdade para aguçar o meu olhar frente a este assunto. Tenho somente que agradecer a contribuição dos seminários, do trabalho em equipe, da visão epistemológica do que é aprender diante do que eu considerava “chato”, ou seja, da importante função do “currículo” para minha autonomia profissional.
Lucy	Ter autonomia é muito importante para você saber caminhar sozinho, sabendo expor sua opinião. Essa disciplina me mostrou isso que às vezes você terá que caminhar sozinho, tomar nossas próprias decisões, mas sabendo respeitar a opinião de outras pessoas. A professora nos incentivou a correr atrás das respostas não querendo apenas o básico. Isso no começo nos assustou, pois achamos que não iríamos dar conta. Os conteúdos e as atividades foram de grande valia tanto para o nosso crescimento profissional quanto pessoal, mas não sei se gostei muito da metodologia.
Marion	Na disciplina, pude nutrir meu desejo de conhecer mais sobre os diversos arranjos de promover, acompanhar e seguir um planejamento para uma nação, estado e município. Para minha autonomia profissional acho que estou sendo trabalhada sempre em diversas disciplinas, pois a autonomia diz respeito à busca de pesquisas e respostas às indagações e hoje posso dizer que consigo buscar o que quero. Na metodologia não reprimir adultos, cada um tem seu estilo de aprender e participar. O erro deve ser valorizado e o professor deve conduzir o aprendiz a buscar sua resposta. Aula expositiva é muito chato. A professora demonstra conhecimento, porém tenho medo de errar e, às vezes, parece ser autoritária. A maior importância foi aprender sobre os dispositivos curriculares e fornecer diretrizes para um planejamento pedagógico contextualizado e aberto para a comunidade e o trabalho de equipe. Todos os dispositivos curriculares, seja em busca do reconhecimento (referência), ou em busca de soluções para a

	comunidade são todos de caráter empreendedor tirando a todos da Zona de Conforto.
Maria	Entendo autonomia como flexibilidade democrática. Desenvolver autonomia é esclarecer dúvidas, mostrar caminhos, fazer seminários, interagir com a turma e fazer compreender que se aprende através de diálogos, procurando compreender o sentido do texto e não através de decorar o texto. A professora ensinou que temos que ler sempre e saber analisar.
Leia	A autonomia profissional é quando nos sentimos seguros naquilo que fazemos, quando conhecemos bem a área e podemos interferir de forma elaborada e contundente. A postura da professora, sempre foi de buscar novos conhecimentos, buscando parâmetros para a ação metodológica geral, mas com um olhar voltado também para as dificuldades individuais de cada um. As atividades sempre bem elaboradas, nos fazendo ligações todo o tempo com conteúdos já trabalhados. O conteúdo se apresentou bastante rico e de grande valia para construção de nossa autonomia profissional. Gostei muito, mas às vezes fiquei perdida nos seminários quando voltava no conteúdo anterior.
Maurina	A disciplina me auxiliou de uma forma satisfatória para compreensão do significado de autonomia profissional. Através da disciplina pude construir meu conhecimento de forma autônoma, não ficamos presos a teoria, presos a “decoreba”, tudo que foi discutido em sala foi contextualizado. Fazendo “leques” com a realidade das escolas, não ficamos presos a teoria, vivenciamos a prática que está em vigor no cotidiano de um espaço escolar até mesmo extra-escolar. Com certeza, me tornei uma aluna e profissional mais crítica que busca o “porque” das coisas e não aceita somente o que lhe é dito. A professora contribuiu muito, porque sempre que eu questionava algum fato/conceito/idéia, ela me levava a refletir, buscar e pensar, ao contrário de muitas, ela não me dava resposta única pronta e inacabada. Assim que eu conseguisse responder, ela complementava e aprofundava o assunto. Quando discutíamos em grupo sobre o currículo aberto e fechado, a professora fez com que eu analisasse a prática da escola na qual eu fazia estágio (Colégio M B). Pediu para que eu respondesse qual seria o currículo em vigor naquela escola e ainda me fez pensar, se quando a escola recebe um profissional, recém formado e sem experiência, qual é o modelo ideal de currículo que ela deve utilizar. A partir dessas discussões construí meu conhecimento de forma autônoma, crítica, reflexiva, através da estrutura que a professora me concedeu. A partir dessas discussões aprendi que de nada adianta ler um texto para devorá-lo. É preciso tentar “fazer ligações” (como diz você professora) com a realidade, só assim é possível fazer intervenção. Acredito que a disciplina é riquíssima e a postura do docente foi maravilhosa. Admiro professores sérios, responsáveis, inteligentes e dignos de serem seguidos. Muito obrigada por tudo.
Santa	Com autonomia profissional a pessoa se torna mais competente buscando sempre fazer o melhor. Deve-se refletir pesquisar, para que assim consiga atingir metas. Achei sua forma de ensino bem interessante e só veio me enriquecer mais meus conhecimentos. Os conteúdos, as atividades em geral muito bem elaboradas (as). Foi muito gratificante e uma honra poder ter compartilhado esse momento da disciplina, adquirindo mais conhecimento.
Raiana	Voltando para dentro da escola, verifiquei que o professor juntamente com a direção possui autonomia na organização do currículo, quando falo autonomia, não falo que ele pode fazer o que quiser, falo que ele tem a oportunidade de escolhas para optar de que forma quer trabalhar. Para mim a experiência mais marcante foi durante o trabalho sobre Currículo por Projetos. Na data da apresentação meu trabalho não estava pronto, solicitei um prazo a professora. Diante disso, você professora, me passou mais responsabilidade. Pesquisei mais do que é normal. Acredito que através dos trabalhos fui desenvolvendo a autonomia profissional. Durante os estudos, vimos as vantagens e desvantagens de nossas escolhas, que nós podemos e devemos pesquisar e pensar para decidirmos.
Larissa	No começo senti um pouco de dificuldade, mas com a ajuda dos meus colegas consegui melhorar minha visualização. Com os materiais apresentados pela

	<p>professora consegui analisar mais as práticas e intervenções curriculares nos processos de ensino-aprendizagem, me ajudando a preparar para uma autonomia profissional. Com as aulas expositivas e dialogadas, leitura e discussão de textos, apresentação de trabalhos, a professora instiga nos alunos a busca por materiais, notícias e informação. Nos trabalhos apresentados ela buscou os parâmetros para a ação metodológica, atendendo coletivamente e singularmente, ela agiu conforme as possibilidades diante da situação da sala. É uma metodologia difícil para quem não gosta de cobranças.</p>
Sandro	<p>As múltiplas possibilidades de aplicar métodos de ensino de forma que o próprio aluno faça parte da construção do próprio conhecimento é algo fundamental. E o professor não só como mediador, mas também como articulador desse processo. O espaço aberto, para discussão em sala com os seminários, debates, apresentações de trabalho é um ótimo recurso para a solidificação da autonomia, espaço este criado pela professora. Material adequado, autores de renomes e formas simples de explicar tornou as aulas compreensivas e proveitosas. Obrigado Nali.</p>

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO - Junho/2010

Respondentes: 12 alunos – 6º período N

Foco: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo e contribuições na formação de autonomia profissional

NOMES	RESPOSTAS
Francis	Hoje entendo por autonomia profissional como algo que o próprio professor busca para se aperfeiçoar profissionalmente. Autonomia profissional é a ação de criar novas idéias e aplicá-las, buscar novos caminhos para o ensino e aprendizagem.
Josué	Entendo que autonomia profissional é a prerrogativa que temos que ter para que não fiquemos presos a algo que não muda, que ficar preso ao comodismo ao aceitar algo que julgamos que pode ser mudado simplesmente para fugir do problema. Nós futuros professores temos que estar sempre a procura do conhecimento, da profissionalização para sermos reflexivos e lutar por mudanças para melhorar o ensino. Aqui nesta disciplina trabalhamos assim.
Isa	Através da disciplina Currículo aprendi que o professor para ter autonomia profissional ele antes de tudo precisa ser reflexivo.
Jane	Pude perceber que para se ter autonomia profissional o professor precisa ser reflexivo em torno de suas práticas educativas.
Lavínia	No primeiro momento o estudo de currículo estava muito complicado. Logo em seguida começamos com a definição de currículo e tudo começou a clarear. Foram as perguntas da professora que fizeram com que o assunto fosse esclarecido e de saber o quanto é importante para o meu crescimento e a minha autonomia saber com clareza sobre currículo.
Malta	Nas primeiras aulas não sabia se quer a definição do “currículo” e foram as indagações da professora que fez com que eu desenvolvesse esta definição através de pesquisas e estudo de textos. Estas indagações ajudaram com que eu preparasse e desenvolvesse em mim uma autonomia profissional.
Florisbela	É ser um profissional capacitado, ter competências com habilidades, conseguir relacionar a teoria com a prática com excelência e saber a caminhar “com suas próprias pernas” sempre buscando o diferencial.
Michaela	É ser um profissional qualificado e antenado nas mudanças que ocorrem na sua área. É saber trabalhar de forma ética e cumprir com suas tarefas, é ter propriedade do conhecimento e conseguir caminhar sozinho, mas sempre em busca de atualização e relacionando a teoria e a prática. Na disciplina a professora trabalhou para a minha autonomia profissional.
Mary	Acredito que autonomia é a capacidade de construir durante o curso para atuar com competência na área que atuo, isto é, fazer uso das aprendizagens adquiridas no meu contexto profissional. A preparação começa aqui na sala de aula com essas aulas.
Tomázia	Entendo por autonomia profissional, um ser competente, que tudo que faça profissionalmente seja com amor, tendo uma prática reflexiva. Assim, fazendo uma comparação com a disciplina currículo, a professora sempre nos levou a esta reflexão. Nunca nos dando resposta pronta, assim, contribuindo para a formação da nossa autonomia profissional.
Sílvia	A disciplina Currículo mobilizou meus conhecimentos, levou-me a pesquisar em diferentes fontes, em compreender do planejamento curricular e de aprender uma reflexão interna da minha caminhada acadêmica e de ficar mais segura atuando como profissional em meu trabalho.
Mariane	Para mim autonomia Profissional, é quando nós profissionais da educação/ alunos do curso temos a autonomia para buscar informações,

	conhecimentos a serem aplicados na prática. Sendo assim, a disciplina currículo serviu como um norte, onde através dela tive a oportunidade de compreender e fazer relações entre os conhecimentos adquiridos e a prática.
--	--

ANEXO V

QUESTIONÁRIO - Novembro/2010**Respondentes: 31 alunos – 7º período M/N****Foco: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Ensino e Pesquisa e contribuições na formação de autonomia profissional****Observação: trabalhei com a turma durante 5 semestres consecutivos**

NOMES	RESPOSTAS
Kate	Na disciplina Ensino e Pesquisa, a pesquisa em si, acaba modificando a nossa forma de pensar, agir construindo um conhecimento significativo para ser mais autônomo na transmissão do saber.
Cíbele	Eu entendo que autonomia é a liberdade de agir, construir e reconstruir sob o olhar de alguém que temos como referencia. O senso de responsabilidade, metas, alvos a serem alcançados sob uma disciplina própria, pessoal, que deve ser estabelecida e conquistada.
Dana	É quando uma pessoa consegue e é capacitado em desenvolver uma atividade com habilidade e criatividade. Não é fácil cumprir as tarefas aqui na escola quando o professor quer dar mais autonomia para o aluno.
Gleise	A autonomia profissional só vai aparecer quando a autonomia própria aparece e o crescimento em buscar e descobrir foi ótimo.
Paula	A disciplina me ajudou a compreender o significado de autonomia profissional. Na minha opinião, a autonomia é o individuo ser pró-ativo e buscar por si as soluções e as respostas para os problemas, desafios e questionamentos. É pesquisar, interagir, explorar o meio em que vive procurando ir além das expectativas.
Giane	Eu entendo que autonomia profissional é a capacidade de dinamizar inter-relacionando as competências e habilidades que tenho e vou adquirindo com os novos conhecimentos. Apesar dos conhecimentos positivos que adquiri com a mediação da orientadora, me senti muito podada ao produzir um texto, perdi o interesse e parei de ler todos os livros que lia e de escrever como escrevia.
Olívia	Através da pesquisa, tivemos a oportunidade de buscar nosso próprio conhecimento, descobrimos nossas dificuldades e nossas capacidades, desta forma desenvolvemos nossa autonomia. Vejo a pesquisa como um instrumento do desenvolvimento do aluno, esta disciplina me possibilitou tanto o crescimento pessoal, como o profissional.
Mariinha	A disciplina de pesquisa teve e sempre terá grande relevância em minha vida profissional e até mesmo pessoal, com ela aprendi a construir e a disciplinar meu ritmo. A autonomia foi melhorando gradativamente através dos tempos, mas com a disciplina de pesquisa, descobrir através dos teóricos que, muitas vezes, nos enganamos em nossas perspectivas e que há sempre tempo de mudar. A orientação da professora mediou este entendimento que muitas vezes é de difícil compreensão.
Alves	No caso da pesquisa é possível entendê-la como uma produção independente, que a própria pessoa faz suas escolhas, desenvolve e realiza individualmente seu trabalho. Temos a oportunidade de desenvolver a autonomia no que se refere à disciplina, responsabilidade, pontualidades com prazos entre outros.
Susana	Autonomia profissional é você conseguir ter iniciativa para cuidar do processo de trabalho e “ser profissional” para atuar nesses processos.
Pâmela	A construção da autonomia deve ser durante o processo de construção do bom profissional. Na formação na graduação deve haver um acompanhamento e a mediação do individuo para que o mesmo seja seguro

	e autônomo.
Eliana	O estudo amadurece os nossos conhecimentos, assim podendo ter autonomia na minha profissão, a forma de pensar, agir, fica mais significativo.
Sanja	Autonomia profissional é quando o profissional consegue desenvolver atividades sem precisar de alguém estar sempre olhando. Ele consegue solucionar problemas, tem atitudes, é responsável em seu setor e consegue resolver imprevistos com autoridade sem autoritarismo. A disciplina ajudou a preparar a autonomia. Não é fácil conquistar a autonomia no aprender.
Anamélia	Capacidade de criar por si mesmo, refletindo, reinventando discussões sobre temas que necessita de soluções no âmbito da profissão que estou em formação. Ter autonomia nas escolhas na escola não é fácil, é uma conquista.
Darlene	Autonomia profissional para mim é está sempre pesquisando, estudando e buscando novos conhecimentos de forma independente sem ter a necessidade de outra pessoa cobrar o mesmo. A disciplina Ensino e Pesquisa exige autonomia.
Tadeu	Acredito que a autonomia profissional é apenas saber elaborar o que quer e aonde quer chegar, como fazer, pesquisando da melhor forma possível.
Patrícia	Ser capaz de buscar meu próprio conhecimento através de erros e acertos, construindo e determinando o caminho por onde quero passar.
Passos	A autonomia profissional envolve características de independência, de pessoa capacitada. Iniciativa de fazer, com um nível de conhecimento, de desenvolvimento cognitivo, afetivo e intelectual e de competências adquiridas. Todos esses objetivos eu conquistei durante a caminhada pela disciplina de Ensino e Pesquisa.
Márcia	Considerando o preparo para a autonomia profissional, com a aprendizagem significativa que acontece individualmente, percebi que a disciplina me fez vivenciar situações de extrema importância, fazendo real diferença na minha trajetória. Pratiquei e aprendi.
Fábiana	Ter autonomia é ser capaz de buscar conhecimento em várias fontes, ampliando a capacidade de forma autônoma favorecendo o desempenho pessoal.
Hortência	Um profissional autônomo é aquele que sabe onde está e sabe onde quer chegar. Caminha com independência, focado no trabalho, traçando metas para alcançar seus objetivos. Nas suas aulas procurei agir assim e tive oportunidade de agir assim.
Consolação	Autonomia é quando conseguimos preparar um <u>chá</u> e embebedamos com o mesmo, com os seguintes ingredientes: Competências, habilidades, atitudes... e este chá foi bem servido por Nali.
Selma	A autonomia profissional deve ser durante todo o processo de construção do bom profissional. Na disciplina pesquisa eu pude experimentar isso.
Loraine	Na minha visão, autonomia profissional é quando o indivíduo consegue na situação problema, buscando estratégias para solucioná-las. Para ter autonomia profissional, precisamos ser criativos, confiantes e acima de tudo um observador, e mediador. Na sala de aula, no estudo da disciplina Ensino e Pesquisa pude buscar estratégias e confiar em mim.
Elena	Entendo que a metodologia da disciplina Ensino e Pesquisa pode ser aplicada em todas as áreas para reduzir e solucionar o problema do meio trabalhado. Essa disciplina ajuda a ampliar a visão, desenvolver o senso reflexivo, observativo, crítico e construtivo. Todo profissional tem que possuir autonomia e desenvoltura para lidar com essa questão que promove resultados positivos.
Vilma	Acho que quando falamos de autonomia profissional estamos nos referindo ao processo de ser um profissional capaz de ter iniciativa e ser capaz de desenvolver essa autonomia. Aqui na escola é oportunidade para ser capaz. A disciplina Ensino e Pesquisa é uma das oportunidades no curso de Pedagogia na formação para a autonomia.

Nália	Através do meu trabalho na disciplina Ensino e Pesquisa pude perceber que os desafios estarão presentes em minha vida profissional e que a autonomia é essencial para solucionar os problemas do dia a dia. Quando o professor trabalha dando mais autonomia ao aluno, nem sempre o aluno entende isso. Às vezes não é bom trabalhar assim.
Antônia	Quando uma pessoa desenvolve de forma independente criativa e segura.
Brenda	Autonomia profissional é quando uma pessoa consegue e é capacitado em desenvolver uma atividade com habilidade e criatividade. Na Pesquisa eu precisei ser assim.
Poly	A autonomia profissional é quando o ser humano, capacitado, consegue desenvolver suas atividades com competência, atitude e habilidade. A pesquisa é preparação para isso.
Vanda	A disciplina Ensino e Pesquisa prepara para a autonomia. A metodologia da professora me ajudou a perceber a autonomia profissional como um termo indicado para aquele profissional que tem iniciativa de buscar mais conhecimentos para um aperfeiçoamento e embasamento, focando uma melhor atuação em seu cargo.

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO - Julho/ 2011

Respondentes: 12 alunos - 6º período M

Foco: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo e contribuições na formação de autonomia profissional

NOMES	RESPOSTAS
Shiara	A autonomia profissional é toda forma de trabalhar utilizando seus próprios meios, sua própria didática, com liberdade e segurança, não se restringindo apenas em seguir algo já estabelecido, não sendo alienado e sim, construtor do seu conhecimento e de sua prática. A autonomia profissional não é seguir fielmente o que é passado sem antes fazer uma reflexão. Sabendo tomar decisões quando necessário, mudando e repensando sua prática, trazendo adaptações sempre que preciso. A ação da professora contribui u significativamente para a construção da minha autonomia profissional, pois, as aulas ministradas, os seminários e os trabalhos desenvolvidos em sala, se deram com a participação de todos, sendo a professora a mediadora do processo, não nos dando respostas prontas e nos fazendo dialogar, discutir e refletir sobre os assuntos propostos, os conteúdos trabalhados. Todas essas questões me fizeram refletir, participar e me tornar mais autônoma tanto em minha vida acadêmica quanto em minha futura vida profissional.
Cananéia	Autonomia profissional é possibilidade de escolhas de minhas ações dentro da escola sem sair dos parâmetros curriculares, respeitando a legislação e o aluno. A disciplina Currículo ajudou a mostrar isso e a vivenciar a construção do conhecimento para a autonomia. O trabalho de currículos por módulos foi mediado pela professora, apresentado por meu grupo. Naquele dia, após a apresentação e seminário proposto pela professora foi tão positivo, que eu me senti profissional e em parte entendia sobre o assunto.
Verônica	A disciplina me ajudou a entender por autonomia profissional não realizar a tarefa sozinha, mas saber exatamente onde procurar. Produzir um instrumento pautado na lei e em todos os documentos que já foram produzidos sobre o tema educação. Como em muitos momentos me senti "perdida", havia a necessidade constante de intervenção sempre pedi a ajuda da professora para compreender detalhes da matéria que até então eram, para mim desconhecidos.
Ladyslay	A disciplina Currículo me ajudou a entender a formação de autonomia profissional. No decorrer do semestre pude entender que a dinâmica do currículo pode ser maleável, centrado no aluno e no seu desenvolvimento cognitivo. O currículo pode ser interdisciplinar e ter várias modalidades que se adequam as realidades das sociedades onde está inserida a escola. Desta forma pode ser por ciclo, por módulo. No início do semestre para entender a proposta na metodologia da professora tive que ficar esperta.
Hanne	Entendo por autonomia profissional a liberdade e a responsabilidade que o professor tem participar dos processos de elaboração e execução da educação. Autonomia profissional não significa o professor fazer apenas o que quer, na hora que quer, pois é preciso seguir algumas orientações básicas, que são comuns para todos. Mas ao mesmo tempo o professor não é preso, ele através de sua autonomia, dentro das orientações básicas, pode inovar, opinar, participar, escolher, modificar. Ele pode e deve sim, participar, por exemplo, da elaboração e configuração do currículo interno da escola, assim, como ao longo do ano ir modelando e trabalhando da

	<p>melhor forma possível de acordo com a realidade e desenvolvimento de sua turma, assim como de seus alunos. Através de conteúdos e textos trabalhados ao longo do semestre é que sua disciplina me ajudou a entender a questão da autonomia profissional. Não houve uma situação específica para mim, mas sim ao longo do de todo o semestre, em todas as atividades propostas, através dos debates e trabalhos, fui estimulada para exercer a minha autonomia e compreendê-la no papel profissional.</p>
Janice	<p>Ser profissional autônomo é ter liberdade dentro de um holístico padrão (normalidade) de planejar, aplicar e analisar o currículo educacional de acordo com a realidade em que a escola faz parte. Sabendo que o currículo de uma escola deve estar paralelo a sociedade em que está inserido. Logo, nele deve haver flexibilidade para possíveis ajustes, afim de que os conteúdos sejam significativos a sua realidade. Ao decorrer do semestre me senti perdida algumas vezes. Não sei se pela complexidade que é o conteúdo "currículo" ou se foi pela metodologia utilizada pela professora.</p>
Neimara	<p>Ao meu ver a disciplina currículo auxilia na autonomia profissional, a partir da bagagem que já temos e adquirimos durante o semestre são bases do conhecimento. Cabe irmos atrás de mais informações. na hora em que tivemos que apresentar os trabalhos a professora nomeava, dava a bibliografia que precisávamos. Mas na hora de executar precisei ir além da bibliografia, fazendo entrevistas e procurando a forma praticada pela escola se era coerente ao currículo.</p>
Maria	<p>No passado eu via o currículo só como disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências, etc...), hoje eu vejo mais amplo. Exemplo: hoje eu vejo o currículo a responsável pela liberdade ou não do profissional da educação.</p>
Pedrita	<p>A disciplina permitiu ampliar os conceitos a cerca do currículo contemporâneo. Assim nossa autonomia fala quando devemos agir a cerca da flexibilidade. Na autonomia profissional, entendo que agimos sem depender dos demais de acordo com a nossa criticidade. Durante todo o semestre já que sua ação sempre foi voltada para o auxílio ao nosso entendimento geral da disciplina. Mas de maneira que nossa autonomia falasse mais alto.</p>
Gilceia	<p>A disciplina deixou bem claro onde devemos buscar precisão e autonomia para exercer a profissão. Durante todo o semestre senti a professora muito próxima da sala e ajudando com seu conhecimento e nos ensinando como ser um profissional autônomo.</p>
Gildete	<p>A partir do momento que entendo o conceito e as bases normativas para desenvolver o currículo, ou até mesmo para fazer as adequações nele, tenho conhecimento e confiança para desenvolver para desenvolver a minha autonomia profissional.</p>
Dailza	<p>No começo do semestre tinha um conceito de currículo muito pequeno, e ao decorrer das aulas pude entender melhor sobre este conceito que é muito abrangente e complexo. Com relação a autonomia profissional, o professor e a escola devem seguir algumas bases (leis, parâmetros e referenciais), mas eles irão partir da realidade e necessidade daqueles alunos levando em consideração também a cultura daquela determinada região, ou seja o currículo será adequado conforme a necessidade. No momento em que a professora solicita a realização de trabalhos acadêmicos que temos que pesquisar refletir e analisar essa contribuição para a nossa autonomia, acredito que não só profissional, mas também pessoal.</p>

ANEXO VII

QUESTIONÁRIO - Julho/2011

Respondentes: 43 alunos - 6º período

Foco: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo e contribuições na formação de autonomia profissional

NOMES	RESPOSTAS
Eliza	Entendo por autonomia profissional, o ato de poder ser flexível. Embora todo profissional tenha diretrizes, ou seja, documentos e/ou regras norteadoras, é importante que ele possa ter o livre arbítrio de adequar ao seu trabalho/metodologias que lhe garantam maior sucesso. Apesar dos conflitos devido a sua metodologia em num primeiro momento instigar o aluno à investigação; acredito que este ato é algo que leva o aluno a ser autônomo na busca da aprendizagem e que consequentemente gerará um ser capaz de buscar seus ideais e com atitudes que o levem ao aperfeiçoamento de sua identidade.
Nataly	Mesmo diante de um currículo pronto, o professor tem autonomia para “modificá-lo”, contextualizando os conteúdos de acordo com a realidade da escola e dos alunos. Isso com certeza reflete na sua autonomia profissional. Acredito que ele se sinta respeitado, valorizado e cada vez seguro em sua prática. Ela propôs atividades que me estimulou a pesquisar, ler e buscar mais informações sobre os temas propostos. Pude contrapor as informações obtidas com conhecimentos anteriores e assim fazer novas reflexões. Acredito que foi incentivando a leitura e a pesquisa. Ela não “dava o peixe, mas nos ensinava a pescar”, devolvia perguntas que nos inquietavam e nos faziam refletir.
Sinara	Não apenas pela própria disciplina e seus conteúdos tratando sobre currículo sendo algo que deve ser construído também com a participação do professor, mas dá a mim como futura profissional não apenas esta autonomia, mas também a de refletir sobre o que podemos fazer enquanto profissionais. Não dando as respostas prontas de que esperamos, mas levando-nos a pesquisar, relacionar e compreender, por nos mesmos a nossa questão/problema ou dúvidas.
Mariane	A autonomia profissional para mim é baseado na qualificação profissional, quando você se qualifica você faz as questões propostas para seu local de trabalho com qualidade e se não sabe procura se qualificar. É você saber e ter qualidade de resolver questões, dar sugestões. Apesar de algumas falhas no início, a partir da retomada dos conteúdos de uma forma mais clara, pude perceber essa mediação. A autonomia se conquista também através do conhecimento, tendo domínio de conteúdos e segurança com relação aos saberes, se tem certa autonomia profissional. A professora deve fazer mais debates; expressando de outra forma a matéria.
Rose	Apesar de descobrirmos que o currículo é poder o professor ou profissional que executar o currículo conforme foi planejado, tem certa autonomia para ser criativo ao executar determinada tarefa ou ao ensinar. Entendo como autonomia profissional a liberdade de realizar mudanças dentro de uma função exercida ou até mesmo realizar esta função colocando algumas particularidades. Olha, particularmente eu gosto de desafios isso faz com que eu tenha autonomia, independente do âmbito em que for aplicada. Eu acredito que realmente o fato de não ter muito tempo para eu dedicar atrapalhou os meus conhecimentos que poderiam ter sido maiores e não a professora. Já não estou na fase de querer professor que só enche o quadro, manda você decorar para fazer prova, apesar de que outros também não dão teoria alguma. Eles não farão muito bem para os alunos. Então, acredito no equilíbrio e ele foi imprescindível para o que eu aprendi nesta disciplina de Currículo.

Heide	No meu entender autonomia profissional, seria o professor ter a liberdade de conduzir sua aula de maneira que ele acha necessário para ajudá-lo na educação, como os meios proporcionar uma educação de qualidade. Quando o professor não te dá respostas óbvias sobre a matéria então eu tenho que procurá-las.
Alete	Autonomia profissional é quando o mesmo encontra condições de desenvolver seu trabalho de forma mais flexível, tendo autonomia para agir e propor idéias inovadoras, contextualizando com a realidade de seus alunos e não tendo que trabalhar de forma rígida e somente com idéias persistentes e pré determinadas a ela. No momento em que ela se viu em uma situação que não agradava e propôs atividades para contornar o problema. Nos incentivou a procurar leituras e informações para sanar nossas dúvidas e trazer para a sala questionamentos sobre o tema abordado. A professora auxilia quando ela utiliza de meios e métodos que nos forçam a correr atrás dos nossos questionamentos ao invés de esperarmos apenas respostas prontas. Como ela gosta de dizer “ela não dá o peixe, mas ensina a pescar”
Isla	Eu entendo que autonomia profissional é quando você tem meios e te “dão” meios para você atuar sem intervenções ou imposições postas, por um nível hierárquico, sendo assim, ao final mesmo que esteja errado você adquirir maturidade e confiança naquilo que você tentou. Mesmo porque esta hierarquia sempre será mediadora deste processo. No primeiro momento achei que você era ditadora agora entendo que esta é uma maneira do aluno assumir o seu papel de criticidade. Na realidade eu entendi que o método que você trabalha é bem diferente de outros professores. Por quê? Estamos (infelizmente) acostumados a ter tudo pronto, você leva o aluno a pensar e ser indagador do conhecimento. Mas só pude entender você quase ao final do semestre. Pois desse jeito temos oportunidade de expressar sem intervenções, o que é um jeito bom, pois você se torna autônomo do seu conhecimento.
Lídia	Entendo por autonomia profissional a possibilidade de poder fazer escolhas sobre minha futura atuação profissional, de construir um método através das experiências realizadas. Acredito que essa disciplina (da forma que foi ministrada) me fez aprender com os erros.
Fábia	Pois eu imaginava que currículo teria um padrão, a instituição apresentava o currículo que teria que ser criteriosamente cumprido ao longo do ano; com a disciplina, pude ver que há uma flexibilidade no currículo, que ele possibilita o profissional exercer sua autonomia.
Marilda	Pois considero como autonomia profissional a busca, atitude de querer descobrir aquilo que se deseja. Na disciplina currículo fomos instigados a procurar, questionar e debater. Ser responsável e ter consciência da importância do seu papel. No momento inicial do semestre, quando buscávamos respostas concretas da questão central da disciplina houve um debate/seminário, em que nós, alunos fomos postos a pensar, levantar situações, discutir por contra própria, para chegarmos às conclusões. Na disciplina currículo, para a construção da autonomia profissional, considero válido o estudo dos princípios norteadores como base, desta forma, tem confiança e como consequência autonomia.
Bárbara	Autonomia profissional é saber se colocar diante de uma situação e saber resolvê-la de maneira tranquila e coerente com o assunto. Este aspecto demonstra também que em algumas situações em sala de aula não basta saber o conteúdo sem ter autonomia. Nos momentos em que havia os seminários ele não dava resposta, mas voltava a pergunta que ela havia feito, introduzia algo e foi muito bom para que pensássemos mais um pouco e aprendêssemos com esta metodologia.
Álvares	O profissional deve saber fazer pesquisa, buscar fontes seguras, tomar decisões, opinar, criticar e saber ser criticado para desenvolver-se. Isto é ter autonomia profissional. A disciplina contribuiu para o entendimento e prática dessa autonomia profissional.

Andressa	Autonomia profissional a meu ver, é ser um profissional responsável e consciente de seus atos; é ser capaz de reconhecer direitos e deveres e usá-los de forma adequada; é ter atitude e não se omitir diante de situações e/ou decisões que acaso surgirem no ambiente de trabalho. Quando a professora, várias vezes, fazia com que buscássemos, por nossos próprios meios a resposta para alguma dúvida ou questionamento, dessa forma ela já nos ensinava a enfrentar a profissão e seus percalços. Para desenvolver autonomia a professora usa métodos que façam com que o próprio aluno busque encontrar soluções para as suas dificuldades. Ela pode orientar em relação ao que o aluno poderá encontrar quando estiver no exercício da profissão e ainda pode estimular o aluno a estar sempre em constante busca de conhecimento, levando-o a perceber que o aprendizado é constante.
Vitória	A disciplina me mostrou que temos regras para serem cumpridas e trabalhadas dentro da instituição em que estiver lecionando e que poderei cumprir minhas obrigações com autonomia e dentro das normas e leis que devem ser cumpridas. A professora nos trouxe problemas, o que no início achamos até uma dificuldade, mas que com esses problemas, vieram pesquisas, trabalhos, leituras e debates e agora podemos ver que foi excelente para a aprendizagem e que todos no fundo estavam aprendendo.
Lenna	Acredito que autonomia profissional é como o próprio nome diz, quando temos autonomia para trabalhar, ou seja, temos a liberdade de escolher a melhor maneira de desenvolver nosso trabalho, pode até haver uma base a ser seguida, mas que não haja um padrão a ser seguido.
Deise	O professor por ser mediador tem que perceber a particularidade de cada aluno. Tem aluno que tem mais facilidade de falar alto, com mais expressividade. Tem outros que tem mais dificuldade, e eu sou uma dessas pessoas tento trabalhar isso em mim, fazendo contação de história, por que sou muito tímida, apesar de não parecer. Fui muito inibida quando era pequena pelo meu pai, que só falava gritando comigo na frente de muitas pessoas. Quando a professora me pediu para eu falar mais alto na apresentação do trabalho, não dei conta. Fiquei com dificuldades para perguntar e tirar dúvidas porque ficava insegura em perguntar. Acho que isso atrapalha na construção do conhecimento do aluno. Se o professor pudesse saber das dificuldades do aluno e chamar ele particular seria melhor. No primeiro momento estava tendo dificuldade de entender procurei mais sobre o assunto, procurando aprender sozinha, pegar as orientações da professora ia atrás do que queria, creio que nesta profissão vai ter momento que vou ter que procurar saídas para melhorar algo. No primeiro momento em que fui apresentar trabalho a professora fez com que eu ficasse insegura, mas depois percebi que ela queria que buscássemos mais do que estava tendo de orientação dentro da sala.
Diana	Penso em que a disciplina certamente contribuiu para isso acontecer. Pois, temos sim, que ser professores autônomos, e saber modificar o currículo de acordo com a característica de cada instituição e da comunidade que a cercam. Não se esquecendo de respeitar a base normativa, é claro, o currículo de cada escola.
Antônia	No decorrer da matéria currículo ficou claro que o profissional tem que ter autonomia em decisões a serem tomadas durante o trajeto profissional. Exemplo: caso eu seja uma coordenadora de uma escola X, não posso copiar projetos, currículo de outra escola, juntamente com os professores e funcionários devemos elaborar um novo currículo adaptado às necessidades daquela escola.
Caroline	A disciplina ajudou em “partes”, pois autonomia profissional é um conjunto de conhecimentos e experiências adquiridos ao longo da vida profissional. A professora me ajudou a buscar por conta própria e interesse o “conhecimento” não só da sua disciplina, mas tudo que envolve a nossa profissão. Mas julgo de extrema importância a ajuda constante de um professor.

Maria	A princípio acreditava que o currículo era um padrão a ser seguido criteriosamente e sem mudanças, no decorrer do semestre pude constatar que o currículo pode sim sofrer mudanças de acordo com a necessidade, e sendo assim, permitir que o profissional tenha autonomia para promover modificações.
Ludimila	Só é capaz de exercer autonomia quando se tem confiança no que está fazendo. Quando recebemos respostas prontas, sem reflexões e questionamento não compreendemos o sentido das mesmas. A disciplina me ensinou a questionar, a buscar mais sobre, além é claro de conhecimentos relativos ao conteúdo. Um profissional autônomo é seguro e consegue “se virar” em diversas situações porque verdadeiramente conhece os “espaços” que a profissão lhe dá. Respostas e “receitas” nunca foram dadas; mas, construídas num processo em que a professora nos levou a encontrá-las, sem ela mesmo precisar falar. Falar, refletir, opinar, julgar, questionar e errar, foram ações constantes na disciplina, mas são essas mesmas que caracterizam um profissional autônomo. Em outras palavras creio que isso foi o que a professora mais fez, nos formar para nossa autonomia: desenvolvendo perguntas, não nos dando conceitos prontos, nos ensinando a buscar, a ler, a “fazer para nós mesmos”, nos ensinando a aprender a aprender.
Kátia	Pois a disciplina currículo envolve constantemente leis e normas a serem seguidas e consultadas, o que leva o profissional a conhecer e defender seus direitos, e assim contribuir para a autonomia profissional. A professora não trouxe o conteúdo pronto para a sala de aula. Ela trouxe pesquisas e baseado nessas pesquisas, os alunos pesquisaram e apresentaram os conteúdos em seminários, apresentações em slides, e discussões em sala de aula. Os alunos buscaram respostas, e encontraram aprendizado.
Liliana	Autonomia profissional se refere à plena capacidade de que um sujeito desenvolve para exercer funções pertinentes a área de atuação que escolheu estudar. Entendo que essa autonomia também esteja diretamente ligada ao domínio de conhecimentos e a busca pela excelência em suas práticas através da formação contínua. Estamos acostumados em nossa trajetória de vida, seja no ambiente escolar ou do trabalho a orientarmos seja pelo professor, seja pelo empregador. Desse modo, quando somos “forçados” a caminhar com as próprias pernas, gera um sentimento de estranheza e desconforto. E foram justamente esses momentos que nos proporcionaram o crescimento pessoal e a construção da autonomia profissional. Quando a professora nos questiona sobre algum assunto ainda desconhecido e nos leva a refletir e buscar respostas, contraria a nossa concepção de ensino, acostumada a receber o conhecimento pronto e finalizado. Considero essa atitude como uma forma de quebrar paradigmas e promover ao sistema de educação a verdadeira formação do sujeito como cidadão consciente, justo e apto a conviver em sociedade. Espero que a professora continue a difícil missão de transformar pessoas treinadas e com pensamentos engessados, em pessoas pensantes, reflexivos e que busquem trilhar o próprio caminho.
Daniela	Entendo por autonomia profissional a liberdade de desenvolver atividades, planejamentos e projetos propostos. Esta ação se desenvolveu a partir das muitas cobranças feitas pela professora para sanar dúvidas a respeito dos contextos trabalhados. Você desenvolveu seu trabalho através da atenção, através do respeito com cada um que esteve aqui para aprender, apesar das dificuldades. Você fez com que cada um pesquisasse. Você vai ser inesquecível pelo tema gerador e problematizador que gerou nessa sala. Mas graças a Deus todos puderam aprender e tirar muitas dúvidas. Foi de grande importância essa matéria “currículo” na minha vida profissional.
Lúcio	Ser um professor autônomo é essencial e exige um alto índice de responsabilidade, vimos que por exigências de leis (LDBEN de n.º 9394/96), o profissional da educação deve seguir normas que incluam

	<p>todos os conteúdos exigidos, mais também prevê que, cabe ao professor articular estes conteúdos com meios que possam atingir seus objetivos, que é fazer o aluno aprender e aprender. Achei gratificante e enriquecedor nossos encontros. Pude perceber que um discurso pronto e acabado por si só, pode e às vezes deve ser mudado. Às vezes ouvir da professora que sua resposta está errada ou incompleta, e neste momento todos debatem e colocam suas idéias, e juntos com a professora, chegamos a uma conclusão lógica e coerente, faz que eu possa me sentir realmente “abastecido” de pensamentos, idéias e reflexões. Consegui entender, pelo menos em minha concepção o que é ser um (a) verdadeiro (a) professor (a) mediador (a). Debates às vezes “quentes”, estimulam cada vez mais na busca de valores, que ajudam no pensar, no agir, e no fazer acontecer.</p>
Aparecida	<p>É a maneira que nos colocamos diante de nossas competências e habilidades, como seres pensantes e capazes de realizar um trabalho de forma responsável respeitando as diferenças de cada um e também dos valores na sociedade. Quando foi especificado as várias modalidades de currículo através dos seminários, onde foram feitas as conexões e relações entre os grupos e a professora. Foi excelente apesar das polêmicas! Aprendemos muito! Posso dizer que essa metodologia é uma forma plausiva de aprendizado. Queria ter aproveitado mais esse tempo, freqüentado melhor as aulas. Foi tão instigadora e polemica a proposta que fizeram um complô! Mas no final foi fechado com chave de ouro.</p>
Rúbia	<p>A autonomia profissional por mim é entendida como uma construção de pensamentos, atitudes que levem o profissional a trabalhar em busca de sempre melhorar em sua atuação, sair da zona de conforto, ser crítico e refletir, procurando está em constante formação, ter o direito de escolha, sempre primando pela qualidade principalmente através de pesquisa e vivências. Posso considerar em vários momentos, em relação aos seminários, na construção de idéias, principalmente na elaboração e apresentação de trabalhos, que tivemos que buscar conteúdos, nos incitando também procurar por conta própria. A professora me auxiliou, por exemplo, em situações que me colocou em conflito, que me auxiliou o refletir sobre a mesma, buscar alternativas para sanar minhas dúvidas, não apresentando a resposta pronta dando oportunidade para sua procura e escolha.</p>
Martha	<p>A forma como ela desenvolve os debates, possibilitando uma troca de informações e isso me ajudou a entender a disciplina o que os outros pensam e até mesmo pesquisar o que eu penso em relação a matéria. E isso me contribuiu na minha autonomia profissional, pois no meu trabalho não expressava minha opinião, agora procuro saber o que vai incomodar procuro informações e expresso. Agora dá certo.</p>
Ângeline	<p>Ao compreendermos o conteúdo da disciplina, verificamos a importância do professor em participar, planejar e avaliar o cotidiano escolar. Para nos tornarmos profissionais com autonomia é preciso que ao longo de nossa formação, seja adquirido conhecimentos necessário para que se desenvolva um trabalho eficiente e nos torne competentes. O profissional com autonomia atende as necessidades exigidas para desenvolver tarefas do cotidiano; ele precisa trabalhar com a teoria e a prática. Para um desenvolvimento significativo de autonomia, é preciso dar continuidade em seu processo de aprendizagem. Quando se desenvolvem trabalhos em que os alunos precisam pesquisar além dos materiais fornecidos em sala de aula, além de desenvolver a percepção que o conhecimento é algo continuado e renovado. Através de uma auto-avaliação é possível compreender a importância em pesquisar, conhecer e renovar nossas habilidades.</p>
Gláucia	<p>Esta matéria foi muito difícil pelo fato que se abrange demais. Mas com isto a professora foi passando textos e seminários onde podemos aprender mais e chegar a realidade de currículo.</p>
Annete	<p>A professora desenvolveu um modo de ensino que para alguns, não</p>

	entenderam o que estava querendo passar, mas para mim fui enriquecida para o meu futuro trabalho profissional e terei as minhas dúvidas nessa última aula e vi como é importante o currículo em minha vida em geral.
Lya	A maior parte do conteúdo aplicado foi adquirido a partir de pesquisas, leituras de textos e debates com esclarecimentos da professora e seminários. Foram poucas aulas expositivas. Sinceramente, eu não sou muito a favor deste método de ensino, pelo menos, não da forma como é feito com poucas aulas expositivas. Acredito que a sua metodologia pode ser uma boa forma de trabalhar a autonomia do aluno, porém como se trata de um ambiente de aprendizagem seria bom que após cada seminário e pesquisas feitas a professora fizesse mais aulas expositivas sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. No trabalho com a disciplina a professora agiu fazendo com que me empenhasse mais na busca de informações, nas leituras dos textos sugeridos, nas pesquisas, na troca de informações através de seminários, me fazendo agir como parecerista do MEC e assim, sustentar os argumentos dados nas bases legais.
Andyara	A metodologia usada pela professora, embora muitos não se adaptaram, eu achei coesa e muito importante para a minha formação profissional e pessoal. Ela me fez sair do comodismo em busca das respostas abrindo novos horizontes. Quando não temos respostas diretas é preciso ir em busca e assim aprendermos mais.
Diana	Quando a professora nos questionava a respeito das nossas próprias perguntas, nos indagando para que sozinhos, procurássemos a solução para a questão proposta ela nos ajudou no desenvolvimento da autonomia.
Dany	É difícil dizer somente de uma ação. O tempo todo a professora nos motivava a buscar novos conhecimentos. Ou seja, a professora nos instiga a nos tornarmos autônomos, mas não nos desampara, sempre podemos recorrer a ela em nossas dúvidas e dificuldades. Eu realizei o trabalho currículo por problemas. Ela já havia informado que seria um tema difícil. Comecei a pesquisar, mas o tempo todo ela estava me dando o apoio necessário para sanar minhas dúvidas.
Elvira	Quando houve uma discussão na sala a respeito da forma que a disciplina estava sendo aplicada, a senhora estava e deve ficar aberta a acordos, diálogos e mudanças possíveis. Isso demonstrou que durante o caminhar da vida profissional haverá problemas para serem resolvidos. E terei que ter autonomia e confiança no meu trabalho. Acredito que a forma como foi conduzida a disciplina foi bastante válida neste aspecto, porém acho necessário que essa metodologia seja seguida por um cronograma mais rígido de maneira que o aluno venha se comprometer mais com a proposta e entendê-la desde o início para não gerar polêmica.
Petronília	Na discussão que envolveu alguns alunos, a professora se manteve correta, na postura de PROFESSORA, onde ela merecia respeito, não deixando envolver pelo lado emocional e nem pessoal.
Eliete	A professora tem uma metodologia que fez com que eu buscasse a construção do conhecimento, então aprendi esta autonomia de buscar, mesmo que acho que deveria ter mais intervenções da professora. A professora ao realizar esta metodologia, que foi diferente, mas eficaz, fez com que refletíssemos mais, e buscar mais. Criando em nós a liberdade de expressão.
Efigênia	Propondo projetos para serem simulados em escolas, como você fez, nos orientando em como podemos agir em uma determinada "situação-problema". Trazendo exemplos de como desenvolver sua autonomia profissional em uma escola que permite que ela seja desenvolvida, e em outra que já não possui tanta abertura.
Evangelina	A professora tem um bom conhecimento do conteúdo da disciplina, pode nos mostrar com uma visão real do que aconteceu dentro das instituições e no mundo, nos deu a guia para entrarmos em uma instituição e saber qual é o ponto principal para iniciar um trabalho sério e que esteja dentro do que deve ser compreendido.

Tâmara	Pode continuar desta forma, pois assim faz com que o aluno não fique acomodado, mas que pesquise outras fontes além das informações dadas pelo professor. Não se deixe vencer por algumas resistências, o novo assusta, precisamos de inovação na educação.
Cora	O professor para auxiliar o aluno na construção de sua autonomia profissional tem que antes de tudo fazer-se entender e saber agir. Esta disciplina é muito complexa, não podendo desviar-se da ação investigatória, das leituras e etc. O currículo por ser dinâmico abrangente e contextualizado, torna-se uma disciplina que se bem ministrada, pode sim colaborar na construção da autonomia profissional. Ao realizar debates e seminários o professor dá chances para que o aluno se envolva, torna-se mais crítico e ao mesmo tempo flexível. É uma disciplina que exige, para construção da autonomia seja qualquer que seja, muita discussão em sala de aula.

ANEXO VIII

GRUPO FOCAL Nº 1 - Novembro/2009

Participantes: 10 alunos – 6º período

Foco da discussão: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo e contribuições na formação de autonomia profissional

Relatos dos alunos

Nélia: Ao dar autonomia o professor deve delimitar o foco da atividade. Delimitar o foco é diferente de “podar” o aluno. [a aluna fez sinal com os dedos, para demonstrar ênfase na palavra podar]. Isso a gente percebe na sua metodologia para não ficar solta e “nem podar” o aluno.

Mércia: Acho que o professor, precisa saber com quem e como deve agir para a pessoa ter autonomia. Tem gente que não gosta de cobranças para ter autonomia. Eu ... não gosto muito.

Vailde: A autonomia é uma questão interna, subjetiva. Mas as oportunidades fazem a autonomia desenvolver. Aqui nesta sala nós tivemos oportunidade de desenvolver a autonomia.

Shirley: Muitas vezes, aqui na sala, a gente observa que o colega pode fazer, então eu penso que eu também posso ter autonomia no meu estudo.

Vanda: Acho que algumas metodologias como a pesquisa ajudam mais “pra” gente desenvolver autonomia. Foi bom pesquisar para os trabalhos nos grupos. É desafio para a autonomia. A gente sabia que a senhora ia “cobrar” se o que a gente estava falando tinha sentido.

André: Olha, acho que a autonomia é muito em função do contexto. Tem gente que não entende ou faz de conta que não entendeu que deve agir com autonomia.

Vander: Determinadas metodologias interferem no amadurecimento do aluno para que ele tenha autonomia. O Currículo é uma disciplina difícil e o aluno precisa compreender e não decorar. Sua maneira de trabalhar o Currículo ajuda o aluno a compreender a matéria e a buscar a autonomia.

ANEXO IX

GRUPO FOCAL Nº 2 - Maio/2010

Participantes: 10 alunos – 6º período

Foco da discussão: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo e contribuições na formação de autonomia profissional

Relatos dos alunos

Cristia: Você faz trabalhos direcionados, mas livres. Isso ajuda na autonomia.

Léia: Nos seminários você ia e voltava com o conteúdo, perguntava. Às vezes ficava difícil de acompanhar. Eu acho bom quando o professor segue o texto direto. Aprendi, mas não gosto dessa metodologia.

Maurina: Pois eu achei bom. Nos seminários ir e voltar com as perguntas é sempre bom. Todo mundo sabe daquele provérbio: “Água mole em pedra dura tanto ...” Com a metodologia dos seminários aprendi a ajuntar, relacionar os assuntos que estávamos aprendendo. Isso me faz avaliar e ser mais crítica com aquilo que eu estou aprendendo. Ter uma visão mais relacionada com os conteúdos que estou estudando. Não fica solto. Ajuda até a ligar com conteúdos de outras disciplinas.

Raiana: Acho que aprendemos mais quando temos certas regras. Os trabalhos devem ser direcionados. Autonomia não é deixar solto. Ninguém faz nada quando não tem regras. Nessa disciplina eu percebi isso.

Robert: Esta metodologia não é de mão beijada. Ela é diferente. No início não percebia que tinha que pesquisar. Você dá ajuda, direciona, mas tenho que correr atrás. Isso não é muito comum. Eu aprendi muito.

Lucy: Quem não gosta de cobranças para ser autônomo fica incomodado. Às vezes eu fiquei incomodada.

Larissa: Quando a senhora fazia outra pergunta eu ficava um pouco aflita, mas depois ia acalmando, pois tinha que buscar, pensar. Isso foi bom porque eu aprendi mais e não fiquei na decoreba.

ANEXO X

GRUPO FOCAL Nº 3 - Novembro/2010

Participantes: 11 alunos – 7º período

Foco da discussão: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Ensino e Pesquisa IV e contribuições na formação de autonomia profissional

Observação: trabalhei com a turma durante 4 semestres consecutivos

Relatos dos alunos

Mariinha: No início achei que dar autonomia é não ajudar nada. Só depois é que entendi. Foi bom. Fiquei mais feliz porque eu consegui fazer muita coisa.

Nália: A conquista da autonomia gera um sofrimento, mas gera também um amadurecimento e uma disciplina sem cobrança externa, mas só de si mesmo.

Paula: A conquista da autonomia gera um “sofrimento” que conduz ao prazer de um amadurecimento, fruto de uma disciplina interna, sem cobrança externa, mas de cobrança de si mesmo. Então, ao mesmo tempo, deixa de ser sofrimento para ser prazer. Prazer de perceber-se na construção e conquista de uma tarefa, de um plano, de uma aprendizagem, de um sonho... O sofrimento deixa de existir, pois o prazer de ter conseguido algo, aprendido é muito maior.

Vilma: Na sua aula é uma autonomia com referências, não é solta. A sua aula ajuda na autonomia que não é solta.

Olívia: Confundi a sua ação [professora] de dar autonomia com indiferença. Isso foi complicado para mim. Depois eu entendi a diferença de uma metodologia em que tenho que buscar e estudar mais para ter uma aprendizagem para a autonomia e de outra que eu não preciso fazer muito.

Gleise: O desenvolvimento de algumas competências nos leva à autonomia. Isso eu fui adquirindo com a disciplina Ensino e Pesquisa.

Passos: Não entendi que você estava dando autonomia. No início, achei que você não estava se importando com minhas dificuldades. Demorei a entender que você estava me ajudando, mas que eu precisa fazer alguma coisa. A disciplina Pesquisa exige autonomia da gente.

Leide: Inicialmente, não compreendi que a professora estava “dando autonomia” a todos os alunos da minha turma. Isso significava para mim indiferença da professora às minhas dificuldades e me causou sofrimento, fiquei desanimada. Com o tempo, percebi que eu havia confundido a ação da professora na espera do meu tempo de compreender o que era para ser feito com indiferença ao meu desenvolvimento. Havia referências e orientações para nossas tarefas. Eu não conseguia percebê-las, pois eu queria “muletas” para fixar-me nelas. O papel da professora era o de uma autonomia com referências, não “solta”.

ANEXO XI

GRUPO FOCAL Nº 4 - Junho/2011

Participantes: 11 alunos - M

Foco da discussão: Avaliação da metodologia de trabalho na disciplina Currículo e contribuições na formação de autonomia profissional

Relatos dos alunos

Verônica: Quando você ia e voltava com os conteúdos, às vezes achava difícil. Sou mais acostumada a seguir o texto.

Hanne: O currículo é mais complexo de entender é uma disciplina que não pode deixar passar batido. Gosto de professores que não dão respostas prontas, que estimulam para ver o que vou pensar. Quando construímos a definição, fica mais claro.

Cananéia: Tive que esforçar para entender, pois os grupos tinham que continuar pesquisando.

Neimara: Ter autonomia é parte da formação familiar. Aí a complexidade é lidar com a autonomia quem não foi acostumado em casa. Temos muitas disciplinas que nos fazem buscar o conhecimento, mas o aluno está mais acostumado a receber, a não procurar o conhecimento. Pergunta para o colega, para o professor, busca na internet. É uma quebra de rotina. Voltar a pergunta assusta. A complexidade da disciplina exige esforço.

Janice: O conteúdo da disciplina é complexo. Saía aliviada quando tinha entendido. Não entendia quando ficava “ solto” para mim. Os seminários integradores me faziam ficar mais alegres porque eu havia entendido, hoje posso dizer que sei, que aprendi.

Gilcéia: De início fiquei confusa, o que me tranqüilizou é saber que não era só eu. Isso fez com que uníssemos para aprender mais. Depois percebi as vantagens de aprender assim.

Gildete: A disciplina é complexa e a metodologia ajudou a clarear o que é currículo. A ajuda da professora melhorou para eu aprender. Quando tínhamos para resolver algumas situações ou casos parecidos com a prática, tínhamos que pensar mais e ajudou a relacionar teoria com prática.

Pedrita: A senhora dá trabalho direcionado, mas livre. A gente tem que fazer alguma coisa, se não fica difícil. A gente fica pr'a trás. No início do semestre, pensei: eu nunca vi professor ou professora assim. Ela devolve a pergunta. Será que ela acha que eu não estou aprendendo?

Maria: A cobrança incomoda àqueles que não gostam de cobranças. Para ter autonomia é preciso aprender a ser cobrado, a ter as regras.

Shiara: Tem gente que não gosta desta metodologia, prefere as mais tradicionais. Mas eu acho que no mundo de hoje não dá para ficar para trás. Tem gente que esquece que a vida aqui dentro da sala é mais fácil do que lá fora no trabalho. Metodologias assim desafiam a gente. Gosto muito dos professores do curso de Pedagogia que fazem a gente pensar mais, que exigem mais. Acho que eles estão ajudando a gente a formar para a autonomia. Não aprendemos onde não temos certas regras. Para ter autonomia precisamos de regras e de liberdade.

Antônia: Pude perceber o quanto somos condicionados a determinado tipo de aula. A diferença estava que eu precisava me transformar, questionar, aceitar. Como ajudar o aluno a pensar se ele não recebe estímulos?