

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO  
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA  
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Maria Magália Giacomini Benini**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA  
INTERDISCIPLINAR**

**por**

**Maria Magália Giacomini Benini**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação -  
Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valeska Fortes de Oliveira**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA  
INTERDISCIPLINAR**

elaborada por  
**Maria Magália Giacomini Benini**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Valeska Fortes de Oliveira - Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. - UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

**Elisa Lucarelli, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UBA – Argentina**

**Sílvia Maria Aguiar Isaia, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UFSM**

**Valdo Hermes de Lima Barcelos, Prof. Dr. – UFSM**

Santa Maria, 02 de outubro de 2006.

A Ana Lia e a Luana, na certeza de que elas são um dos motivos produtores do conhecimento que percorre pelas veias desta minha formação: o Mestrado.

Ao Gilmar, por pensar Santa Maria um centro de formação e arriscar a mudança com a família a esse fluxo universitário. Assim, vejo-me na possibilidade de continuar em formação.

Ao tio Luís Carlos, luz guia da minha formação inicial e do Mestrado, um presente como incentivador à produção do conhecimento na família.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela confiança em conceber-me a vida e, através de sua força suprema e infinita, poder dizer realizado esta pesquisa, glorífico.

Aos meus pais, em atribuírem a sabedoria necessária a minha educação e ao incentivo a minha formação, na certeza de conquistar a realização pessoal e profissional – o pai hoje em presença pela eterna glória espiritual - muito obrigada.

À Professora e Doutora Valeska Fortes de Oliveira, pela competência e ética na orientação deste trabalho de pesquisa, expreso a valoridade e o deslumbrar a sua profissionalização. Por confiar no meu desejo de formação continuada, oportunizando-me construir conhecimento coletivamente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - o qual coordena, é valoroso o reconhecimento que lhe aceno. Por ter possibilitado a realização dos meus desejos de pesquisa na experiência interdisciplinar, nos anseios de descobertas como pesquisadora, meu agradecimento. Pela confiança e amizade, para além da orientação, que fez brotar diante da tessitura dessa obra de arte (formação continuada), obrigada de coração.

Aos sujeitos/atores da pesquisa, na tentativa de se desafiarem à produção do conhecimento compartilhadamente na disciplina articuladora (PED), num espaço/tempo em que vão se produzindo professores, que me acolheram no processo desta construção inovadora, não somente como pesquisadora, mas também numa dimensão de aprendente, oportunizando-me a conhecer parte de suas histórias de vida, carinhosamente agradeço.

Aos professores da banca, na perspectiva de que o conhecimento desses avaliadores continue fortalecendo o diálogo com os objetivos da investigação, e que este diálogo possa ser um contínuo olhar à educação no ensino superior, obrigada.

Aos professores do CE/UFSM, embora Licenciada em Letras pela Unijuí, são os provedores da abertura para que eu transite livremente nesse território do conhecimento, possibilitando-me a fazer formação em outras áreas da educação e ver-me um pouco interdisciplinar, anuncio a grandeza da oportunidade no caloroso agradecimento.

Ao meu esposo Gilmar e às filhas Ana Lia e Luana, por terem acreditado nos possíveis resultados desta pesquisa, mesmo não sendo participantes ativos do processo, marcando presença celebrativa nos momentos de conquistas e ganhos, e presença compreensiva nos momentos de cansaço e desânimo, obrigada. Sendo esta família “ânima” incentivadora do continuar aos desafios pessoais e profissionais que a vida possa me apresentar, o agradecimento a estes transborda em amor.

Aos meus sobrinhos Carlos Eduardo, Ricardo e Giordano, na certeza de que, hoje, universitários; amanhã, possíveis mestres em suas especialidades profissionais, continuem promovendo o compartilhamento de saberes e a tentativa da construção do conhecimento pelo tom da interdisciplinaridade, agradeço o olhar carinhoso/curioso que atribuem a esta Dissertação.

As minhas irmãs Jane e Edi, pelo apoio, principalmente, no momento em que escorria pelas minhas veias emocionais o querer deixar a continuidade do Mestrado, por motivo de doença na família, obrigada. Também, através delas, quero deixar o reconhecimento merecido aos pares da profissão - elas são professoras - pela troca de experiências, pelo compartilhamento de saberes, por produzir conhecimentos no trajeto docente no coletivo. O agradecimento as minhas irmãs simboliza também a importância da convivência docente na trajetória profissional.

Ao meu aluno/colega Vantoir, na certeza de que a docência é premiação para além das “queixas” da profissão, simbolizando o nosso reencontro nos “bancos” do Mestrado como fruto valoroso da minha docência, no dizer de que o discente é o “primor” da profissão/professor, meu agradecimento.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação e aos pesquisadores do GEPEIS, pela brilhante diversidade no que diz respeito à formação, aos saberes, às experiências e pela relação de amizade asseguro a certeza de que a sabedoria de cada um(a) é fonte produtora de saberes novos, os quais passam a somar na desenvoltura do exercício da minha docência, obrigada.

A todos aqueles que marcam presença profissional, amiga e carinhosa na minha vida, agradeço.

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR**

AUTORA: MARIA MAGÁLIA GIACOMINI BENINI

ORIENTADORA: PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA  
Santa Maria, 02 de outubro de 2006.

O trabalho **Possibilidades de Aprendizagens do Professor Universitário numa Experiência Pedagógica Interdisciplinar** foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação de Professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na disciplina articuladora, pelo eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” do Curso de Pedagogia desta Instituição: PED I. Essa inovação disciplinar busca a reflexividade e a complementação da formação profissional, bem como aprofunda e diversifica o conhecimento relativo à formação. O trabalho mobilizou-se acerca do processo de formação e autoformação do professor universitário. A investigação aconteceu pelas vias metodológicas da oralidade e do método qualitativo, através das Histórias de Vida de cinco professores formadores, sujeitos/atores da pesquisa, em exercício docente na PED I no primeiro semestre de 2005. A História de Vida possibilitou o conhecimento dos processos formativos desses formadores e o reconhecimento dos saberes construídos nas suas experiências vivenciadas, numa dimensão subjetiva e significativa, criando situações de aprendizagens. Pelo viés dessa metodologia também construí minha História de Vida em reflexão, compreendendo as experiências docentes produzidas pelo cotidiano pessoal, pela formação continuada, pelo desenvolvimento profissional, sentindo-me em processo de formação e autoformação. Nesta pesquisa, sistematizo, como resultados produzidos, através das narrativas dos professores formadores, que a PED I é um espaço/tempo de compartilhamento de saberes, de troca de experiências entre os pares, de articulação disciplinar em que vai se constituindo o professor para além das suas limitações, tentativas de mudanças no exercício da profissão de professor formador. É possível sistematizar, ainda, que o processo aprendente da docência está relacionado a essa mudança de comportamento, como fruto do pensamento reflexivo às experiências da própria profissão. Diante desse dispositivo, é visto que as experiências docentes são produtoras de saberes, e que as experiências anteriores à universidade são importantes e podem fazer a diferença na docência superior. A PED I é, então, uma experiência teórico-metodológica inovadora que pode se constituir em processo aprendente para o professor formador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Autoformação. Experiência pedagógica. Interdisciplinaridade. Reflexividade. Inovação universitária.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR**

(ACADEMIC TEACHER'S LEARNING POSSIBILITIES IN AN INTERDISCIPLINARY PEDAGOGIC EXPERIENCE)

AUTHOR: MARIA MAGÁLIA GIACOMINI BENINI  
GUIDING: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA  
Santa Maria, October 02, 2006.

The present work **Academic Teacher's Learning Possibilities an Interdisciplinary Pedagogic Experience** were developed in the Research Branch Teacher's Education of the Master's degree Course in Education of Federal University of Santa Maria (UFSM) and in the articulator discipline related to the thematic axis "Education, Times and Spaces" of the Course of Pedagogy of this Institution: PED I. Such an innovation to discipline search and the reflectivity and the complementation of the professional formation, as well as it deepens and diversifies the relative knowledge to the education. In that way, the work was mobilized concerning the formation process and the academic teacher's self-education. The investigation happened for the oral methodological ways and of the qualitative method, through the Histories of Life of five educating teachers, subjects/performers of the research, in educational exercise in PED I in the first semester of 2005. The History of Life made possible the knowledge of the education processes of those educators and the recognition of the knowledge built in their lived experiences, in a subjective and significant dimension, creating situations of learning. For the inclination of that methodology, I also built my Life History in reflection, understanding the educational experiences produced by the personal routine, for the continuous formation, for the professional development, feeling myself in an education process and self-education. In this research, I systematize, as produced results, through the narratives of the educating teachers, that PED I is a space/time knowledge sharing, of a change of experiences among the pairs, of disciplinary articulation in which the teacher is going to be constituted besides their limitations, its attempts of changes in the exercise of the profession of educating teacher. It is possible to systematize although the process of learning teaching is related to that change of behavior, as a fruit of the reflective thought to the experiences of the own profession. Before of that device it is observed that the educational experiences are knowledge, producers, and that previous experiences to the university are important and they can make the difference in the post-graduate teaching. PED I is, then, an innovative theoretical-methodological experience that can be constituted in process of learning by the educating teacher.

**KEY-WORD:** Learning. Self-education. Pedagogic experience. Interdisciplinary. Reflectivity. Academic innovation.



## **LISTA DE REDUÇÕES**

CCC	Colégio Comercial Constantina
CCP	Coordenação do Curso de Pedagogia
CE	Centro de Educação
CIEP	Escola Integrada de Educação Pública
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
FIDENE	Fundação e Integração de Desenvolvimento em Educação do Noroeste do Estado
GEPEIS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social
IEL	Instituto Estadual do Livro
IES	Instituição de Ensino Superior
PED	Disciplina Articuladora no Curso de Pedagogia – UFSM
PPGE	Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano – Santa Maria
UNIJUÍ	Universidade de Ijuí
UPF	Universidade de Passo Fundo

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A - Convite .....	158
Anexo B - Carta de cessão de direitos sobre depoimento oral e escrito .....	159
Anexo C - Sugestão de roteiro para as entrevistas .....	160
Anexo D - Dados de identificação dos sujeitos de pesquisa .....	161

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>LISTA DE REDUÇÕES</b> .....	8
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 CONSTRUTO DA DOCÊNCIA: EM CADA “CONTA” UM DESAFIO, EM CADA DESAFIO UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA ..</b>	15
1.1 Alguns “guardados” recentes .....	17
1.2 De desafios é que se tece a vida pessoal e profissional .....	19
1.3 O fato de se ter consciência: imaginário, memória e saberes da formação .....	24
1.4 De escolas para outras realidades: brotos do conhecimento nascem também dos saberes da experiência .....	34
1.5 Aprendizagens interdisciplinares como proposta de pesquisa: gênese e vivência .....	39
1.6 Considerações concluentes dessa trajetória em construção: um espiar para outras possibilidades educacionais .....	44
<b>2 SITUAÇÃO PROBLEMATIZADORA DA PESQUISA: PED I – COMO EIXO TEMÁTICO DE INTERESSE “EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS”</b> .....	49
2.1 Construindo possibilidades inovadoras de compartilhamento interdisciplinar no contexto universitário: PED I .....	54
2.2 Comunidade produtora da argumentação: metodologia investigativa, apresentação e escolha profissional .....	58
2.3 Tingido de várias cores, tecido com vários fios – dimensões múltiplas para além de apontar deficiências na formação do formador .....	80
<b>3 PROCESSO APRENDENTE DO PROFESSOR FORMADOR NO SABOR/SABER DO COMPARTILHAMENTO: PED I COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO</b> .....	99
3.1 Romper com o tradicional, lançar-se a situações inovadoras é complexidade para além da “terra firme” em que pisa o formador .....	103

<b>3.2 Experiências como produtoras de saberes: as anteriores à universidade podem fazer a diferença .....</b>	<b>110</b>
<b>3.3 “A gente aprende sim na PED”: manifestações da comunidade produtora de argumentação da pesquisa em interlocução com algumas teorias .....</b>	<b>128</b>
<b>ESPAÇO/TEMPO DE “ACHADOS”: PRODUTO DAS NARRATIVAS EM FENDAS PARA QUESTÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

Que os rochedos se abram ao processo introdutório: trânsito necessário.  
(Benini)

**Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar** constitui uma investigação em gênese nas dificuldades de exercer práticas interdisciplinares, no ensino básico, após a compreensão que tive da possibilidade de construir conhecimentos articulados, através de eixos temáticos, na Especialização cursada, mediante trâmites desta metodologia. A possível compreensão criou, no meu reservatório interrogativo, o desejo de conhecer mais sobre o processo interdisciplinar, como exercício docente, e instituiu a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos a respeito desse processo. O expoente desejado está contido nesta dissertação: um espaço de pesquisa.

A temática desta dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O espaço percorrido para a investigação é a PED I, que é uma inovação no Curso de Pedagogia, da referida Instituição, envolvendo a docência do ensino superior nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, como disciplina articuladora entre as demais disciplinas, no primeiro semestre de cada turma ingressante no Curso. Sendo que, para cada semestre do Curso de Pedagogia, há um eixo temático articulador diferente, que trabalha entre as disciplinas na produção do conhecimento.

A PED I, disciplina investigada nesta dissertação, é uma experiência inovadora em construção (no primeiro semestre de 2005), através do compartilhamento de saberes, da troca de experiências, do planejamento conjunto, da reflexividade, numa dimensão inacabada, flexível, aberta, que percorre pela incerteza e pela complexidade. A PED é uma disciplina articuladora que se faz compreender nos princípios metodológicos

interdisciplinares, no movimento da especificidade do conhecimento, na confluência entre as áreas da educação do ensino superior.

Compreendi a possibilidade em transitar pela docência no ensino superior como um grande desafio, que se soma com outros tantos na produção de saberes para minha formação e autoformação. É desafio porque significa a superação de limitações pessoais e profissionais no experimentar-me ao novo, que é a experiência da PED I. Esta inovação universitária mexe com tempos e espaços formativos, com representações docentes, com histórias de vida, com aprendizagens do professor formador; mexe com situações em que possam se constituir produtoras de aprendizagens, direcionando o professor universitário como aprendente.

Esta pesquisa busca dialogar com a docência do ensino superior - espaço este distante do meu percurso docente, mas curioso – com o objetivo de conhecer os processos formativos e as representações de professores universitários atuantes no Curso de Pedagogia, na experiência interdisciplinar da PED I. A pesquisa objetiva também conhecer as aprendizagens do professor universitário, na vivência da PED I, como proposta inovadora interdisciplinar no período de março a julho de 2005.

O tema proposto parte de minha trajetória profissional, parte também do desejo de contribuir para o conhecimento educacional nos parâmetros da formação e autoformação, da inquietação quanto às “queixas” dos professores pares, em relação ao planejamento interdisciplinar. Mas parte também da orientação da Professora Doutora Valeska Fortes de Oliveira que, ao entender a PED I como proposta articuladora nos princípios da interdisciplinaridade, me encorajar ao desafio de entrar em outro nível de ensino, não o básico em que exerço docência, mas, sim, o ensino superior como *locus* novo de formação/autoformação. Falei que é “o” desafio.

Esta pesquisa está construída a partir da abordagem qualitativa e da história de vida. Diante dessa metodologia investigativa, não só tentei compreender a construção docente de professores formadores, mas também compreender o construto de minha docência em reflexão e [re]significação. A ação investigativa compreende também a problematização da PED I diante do eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”, o qual é destinado ao primeiro semestre do Curso de Pedagogia. A investigação também busca compreender processos aprendentes do professor formador, na tentativa de um conhecimento novo, conjugado, em compartilhamento. Sendo estes fenômenos relacionados à docência que vão produzindo o professor.

Por acreditar a PED I um lugar de construção de conhecimento, convidei, como sujeitos/atores da pesquisa, cinco professores formadores em exercício na PED I do referido semestre. O convite direciona a investigação para além de apontar deficiência na formação de formadores, sendo este um momento de pensar, talvez, o processo de inovação universitária, na tentativa de apresentar aprendizagens na experiência da PED I. O momento de investigação, junto aos cinco sujeitos/atores, também percorre pelo olhar das escolhas profissionais, pelas experiências anteriores à universidade, até chegar à docência universitária, mencionando o processo formativo e as representações instituídas na formação/autoformação de cada um dos cinco formadores.

O primeiro capítulo registra a minha história de vida, a caminhada da pesquisadora, desde as brincadeiras de infância, perpassando pelas etapas da escolarização, pela licenciatura, pelas especializações, pelas escolas que exerci/exerço a docência, anunciando como fui me construindo no pessoal e no profissional, como fui construindo a minha identidade. Relato a chegada na UFSM, no Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), o ingresso no Mestrado. Assim, vão se instituindo as contas do “colar” em construção, que representa a minha história de vida.

O segundo capítulo procura sistematizar a situação problematizadora da pesquisa, na experiência inovadora do Curso de Pedagogia, tendo como eixo temático de interesse “Educação, Tempos e Espaços”: PED I. Este é o *espaço* da investigação, o *tempo* é remetido ao primeiro semestre de 2005. É visto, neste capítulo, possibilidades de compartilhamento e interdisciplinaridade, é apresentado a comunidade produtora de argumentação da pesquisa e as dimensões para além de apontar deficiência na formação do formador.

O terceiro capítulo entra na questão do processo aprendente do professor formador na arte do compartilhamento de saberes, da troca de experiências na PED I. O capítulo relata o encorajamento de conduzir o exercício docente para além do tradicional, experimentando inovações no ensino universitário. Trata ainda das experiências anteriores à universidade como produtoras de saberes e que a experiência da PED I, em investigação, é um processo teórico-metodológico que pode se construir em espaço/tempo em que se aprende.

Apresentei, nas considerações finais, alguns aspectos relevantes e pertinentes sobre o tema investigado, que são os meus “achados” de pesquisa.

# **1 CONSTRUTO DA DOCÊNCIA: EM CADA “CONTA” UM DESAFIO, EM CADA DESAFIO UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA**

Diante do colar - belo como um sonho - admirei, sobretudo, o fio que unia as pedras e se imolava anônimo para que todas fossem uma.

(Dom Helder Câmara)

Diante da trajetória docente - formadora, com certeza, de identidades - admiro, sobretudo, o fio que me mantém comprometida com a profissão de professora nestes diferentes espaços e tempos e nas diversidades percorrentes do dizer educativo. Através das “contas”<sup>1</sup> que constituem o colar da minha docência, convido-a(o) a conhecer o território que presentifica os momentos demarcantes da minha vida. Os saberes experienciais, os saberes pessoais e parcela relevante da minha formação continuada – os guardados da memória – conectam-se entre os fios, que prometem pontuar as “contas” julgadoras da minha participação ativa como sujeita desta História de Vida.

O território docente, quando percorrido no viés do olhar reflexivo, é instigante, investigativo e encaminha-se para uma memória desadormecida, em suas múltiplas faces e dimensões, o qual se remete à profissão de professora que exerço há muito. Algumas “contas” instituídas na minha memória, eu não gostaria de perceber nesta caminhada, porém elas existem. Mas, pela dimensão do olhar reflexivo, preciso entendê-las, aceitá-las como tal e tentar ressignificá-las. Segundo Oliveira (2004, p. 14), “a intenção de revisitar o passado, através da memória, permite ao professor um exercício de desconstrução de imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando também a construção de um outro imaginário” sobre a ação docente. É assim que pretendo mexer com as emoções ao encontrá-las nesta história docente – dar-lhe, talvez, um outro sentido.

---

<sup>1</sup> Contas: representa os desafios apresentados na minha formação/profissão. É de desafio em desafio que vai se construindo a minha trajetória docente, que nomeio de contas (desafios) e colar (trajetória). Essas “contas” que eu não gostaria de encontrar, são aqueles momentos, os quais agi, talvez, desacompanhada da reflexividade e que poderiam ter sido encaminhados por diferentes desfechos. Mais produtivos talvez.



Seguindo uma análise reflexiva por esse outro olhar, é relevante chegar às palavras de D'Ambrósio (1998), quando afirmam que toda a ação docente aponta para o instituinte do aluno e, da mesma forma, faz história na vida do professor. Permito-me acentuar as palavras do escritor, como aporte teórico, ao fazer contorno às atitudes docentes, num processo construtor da minha História de Vida:

[...] se algum professor julgar que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão. Tudo o que fizemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registradas e gravadas pelos alunos, e entrará no caldeirão que fará a sopa de sua consciência (D'AMBRÓSIO apud REIGOTA, 2003, p. 85).

Com certeza, a ação política reminescente do professor entra também no caldeirão do construto identitário da docência. Nessa perspectiva, a experiência positiva ou não e significativa ou não, guardadas nas “gavetas da memória”, constrói saberes remetidos ao manejo da identidade pessoal e profissional, que são mobilizados no processo de formação e da profissionalização do professor. Esse processo decorre da prática reflexiva na ação construtora do conhecimento.

Dessa forma, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender como realmente se abordam as situações problemas da prática docente e como lidar com o “estranhamento” que se instala na docência (CONTRERAS, 2002). Nem sempre a profissionalização está ancorada em teorias relativas a questões referendadas ao “estranhamento” que, muitas vezes, vem ao encontro das atividades profissionais. O professor envolve-se de tamanho porte a suas atividades do dia-a-dia e não reserva tempo para leituras de apoio que podem sustentar sua prática.

Dessa forma, a docência depara-se a circunstanciais, ou seja, a situações complexas que exigem buscar reflexões teóricas para dar suporte às atitudes necessárias que se deva tomar no decorrer dessa prática docente, a exemplo da educação inclusiva que exige hoje saberes condizentes e coletivos a cada necessidade especial que se apresenta na escola, e o docente foi trabalhado para tal enfrentamento? Essas reflexões podem acontecer ao construir Histórias de Vida, sendo que a História de Vida encaminha o sujeito a processos de inovações, partindo do já acontecido, há a possibilidade do aparecimento do novo, do necessário. E esse novo apresenta sua contrapartida no já dito, no que está instituído, na criatividade, no simbólico, nas

significações e no real. O Lu<sup>2</sup> é real. Ele é também representação, é memória, é imaginário. Portanto é o novo.

### 1.1 Alguns “guardados” recentes

É possível pontuar com segurança que as atitudes e opiniões dos professores são realmente formadoras de consciências, de identidades. A conversa que merece ser mencionada é a que ocorre comigo e o Lu. Eu celebro o momento, pois várias tentativas frustradas, no processo de aprendizagem desse aluno, já se havia mobilizado. Talvez, seria outra da mesma medida, sem sucesso. Porém, esta pareceu despertar auto-estima e aceitação no que diz respeito ao ato de aprender para o aluno. Eu o ouvi e tentei compreender a sua história de vida.

Segundo Lu, nunca ninguém havia reservado um tempo da docência para conhecer a História de Vida que carrega todos os dias para a escola. Ficamos juntos uma hora. Quase só ele falou. Sua História de Vida realmente requer ser ouvida. Essas considerações, em consonância com Carvalho (2004) remetem a História de Vida a uma posição política em relação à realidade, dando voz aos indivíduos e criando condições para que os sujeitos e seus dizeres passem a fazer parte de um coletivo. Estando no coletivo, esses dizeres apontam para a problematização, que seria, nesse caso, a aprendizagem. Esse referente, em Nóvoa (1992, p. 31), é visto como algo que compromete: “a escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas. Pertence à escola um papel de pensar o futuro”. Como pensar o futuro sem pensar a realidade educacional presente.

A tecnologia avança na contemporaneidade, muitos são os meios em que a informação/formação pode acontecer, mas a docência não deixa de ocupar seu lugar relevante na ação formadora. A visão do professor é multifacetada e elementar ao processo de aprender, necessitando reflexividade às práticas educativas que exerce. Nóvoa (1992) preenche a primeira parte de sua reflexão histórica da profissão docente

---

<sup>2</sup> Lu: nome fictício atribuído a um aluno da 5ª série de E.E. de Ensino Fundamental, onze anos, com dificuldade de concentração e, conseqüentemente, de aprendizagem. Filho de família desestruturada, de renda baixa, que apresenta necessidades financeiras. Está sob os cuidados da tia. Enquadra-se ao grande número de crianças que precisa do trabalho infantil – cuida da prima deficiente - para somar no sustento da família. Representa muitos outros alunos que integram a sociedade contemporânea brasileira.

instigando o professor à ação reflexiva de sua trajetória, com um legado questionador ao perfil atual do professor. Como deve ser o perfil do professor para dar conta desses estranhamentos que se instalam na docência num ir e vir. Esse possível perfil poderá acontecer diante de um aporte teórico condizente, embalado na reflexividade da docência.

Diante do dispositivo problematizador que envolve o aluno Lu, reporto-me ao escritor Mário Osório Marques, quando ele diz, em uma de suas brilhantes expressões: “navegar é preciso” (2001, p. 31), em busca de soluções. Com certeza, a comunidade escolar se mobiliza mediante situações de inquietação, de negação ao processo de aprender e navega nessa busca de possíveis soluções. Segundo Oliveira (2005), é necessário compartilhar saberes, afetos, habilidades, valores e posturas referendadas às circunstâncias da docência. À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, na organização de ações, no processo coletivo de construção, o ato de aprender começa a ser percebido. O aluno deixa de ser o diferente, o rebelde, o inconseqüente e se interliga com os demais de uma maneira saudável e aprendente.

Acredito que o processo formativo, necessário para a questão de alunos como o Lu, está para além dessa tentativa de maior aprendizagem. Em tempos de complexidade como este, a escola sozinha não atende às desejosas e necessárias aspirações formativas. Ao percorrer pelo viés da amorosidade freireana – no livro *Pedagogia da autonomia - a assertiva pronunciada pelo escritor, em tom reflexivo é:*

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se. [...] Lido com gente e não com coisa. E por lidar com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1996, p. 162-163).

Tecendo por essa citação, é visto que a amorosidade freireana deve estar contida na ação envolvente em cada aluno na sua individualidade. Dessa maneira, é correto afirmar que “a escola na totalidade de sua experiência não deixa de ser formadora” (ARROYO, 2004, p. 251). Porém, em várias oficinas feitas com professores, afirma o autor citado, que há a possibilidade de constatar que ainda é sustentada a idéia de que “a cultura docente continuará resistente e se apegando à idéia de que a função da docência é ensinar, transmitir conhecimento” (Idem). Pois, muitos alunos e talvez professores

ainda confundem a inovação e a construção participativa de conhecimento com indisciplina. A metodologia tradicional disciplina mais o aluno. Isto é um crescente desafio para os professores: atentar aos conclames seqüentes do corpo do aluno, e tentar compreendê-lo melhor, ouvindo suas histórias de vida.

A idéia de a escola ser apenas transmissão de conhecimento será premissa radicada se não considerarmos a assertiva pontuada por Freire: o ato amoroso de educar. O ato de ensinar e de aprender está no cotidiano dos nossos alunos, na confluência entre família, escola, comunidade. Há de se encontrar os vínculos entre formação e docência, segundo Arroyo, para que a aprendizagem seja vista na sua complexidade. Aqui, porém, pode estar o perfil do professor atual.

## **1.2 De desafios é que se tece a vida pessoal e profissional**

O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

(Nias apud Nóvoa)

História de Vida é mesmo um “colar” - sem meio, sem fim - talvez, um começo. Para eu entender parte desse processo, busco uma interlocução com Carvalho (2004, p. 19): “a História de Vida põe em evidência a maneira como cada sujeito mobiliza conhecimentos, experiências e valores que vão compondo suas identidades”. Na verdade, busco essa interlocução mais para escutar, porque, História de Vida faz a gente pensar e repensar o mundo (MARODIN, 2004). Para mim, revisitar a trajetória de vida é uma escuta e um repensar.

Quando o professor mexe com a sua trajetória vê a memória desadormecendo. A mobilidade do olhar para a memória garante a dimensão do momento, talvez, não compactuando com a veracidade do acontecido em outros tempos e espaços. Dessa maneira, os desafios alcançados aparecem, e o professor precisa de um aporte teórico mais compacto, mais direcionado para dar forma às questões instigantes e inquietas, que o surpreende nas veredas da docência ao revisitar sua história. Às vezes aparece o que ele não espera.

Entre os espaços pertinentes dessa tessitura, ou seja, na construção desse texto, mexo com a minha memória. Embora a experiência com o Lu seja memorial recente, escrever sobre essa experiência é necessário. Escrever é sinônimo de leveza, de compartilhar. É um outro desafio. O professor constrói história quando registra os surpreendentes da profissão – quantas outras eu poderia ter escrito. Marques (2001, p. 13) frisa que “precisamos nos reeducar para fazer do escrever [...] não apenas transcrição do que tínhamos em mente, o que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar”. Refletir a prática docente e escrever sobre essa prática, através do olhar próprio, é estar inaugurando o próprio pensamento, é estar se experimentando na escritura própria.

Eu busco dizer que encontro a força escrevente no GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social. Começo, nesse grupo, a experimentar-me no ato de escrever. Essa força, segundo Marques (2001), deve ser um ato inaugural, que brota da ação reflexiva, daquilo que pensamos sobre tal, ou seja, da necessidade de dizer, da necessidade de alguém ouvir e compreender a história de vida que está aflorando. Esse escritor confirma a pertinência do ato de escrever na importância da interlocução entre aquele que escreve e aquele que marca presença no texto pela leitura afirmando:

[...] escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprescindíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversar e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos (MARQUES, 2001, p. 13).

Nesses interlocutores, ativamente presentes, é que se encontra um lugar para a voz humana, onde até mesmo o silêncio se expressa, se contextualiza. A história de vida do Lu estava silenciada, o corpo não. Fica cada vez mais difícil silenciar, controlar ou ignorar o corpo em tempos e espaços complexos. Pois, em consonância com as idéias de Arroyo, é visto que o corpo fala. Ele frisa que “com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares e a ter outras posturas perante seus inquietos ou irrequietos corpos infantis e até mesmo adolescentes e juvenis” (ARROYO, 2004, p. 123).

Entre os novos interlocutores de Marques (2001), pode estar o corpo: o corpo fala e escuta. Arroyo (2004) acrescenta ainda que, “na inquietude do corpo humano e, talvez, dos nossos alunos, estão as marcas dos movimentos sociais, feminista, negro,

indígena, sem terra, sem teto [...]”. Repensar a docência, as didáticas, as metodologias, os tempos e os espaços da escola é mobilizar a possibilidade de entender a esfera identitária que se constrói e que se revela diante das atuais condições humanas, as quais podem ser marcas crescentes no processo da vida. É um grande desafio entender as falas do corpo.

Os desafios trabalhados tecem conhecimentos. A história do professor se constrói. Essa história revisitada é memória docente. É História de Vida. Memória eu sei que é o que fica guardado no reservatório das emoções, que reconstrói saberes através das experiências vividas, que trabalha com a reconstrução porque, só demarca território o que é vivido e contornado com emoções. Oliveira (2004) expõe a idéia de que é importante o professor transitar pela sua docência memorialística no intuitivo de ressignificar experiências e construir novos saberes docentes. A contribuição da escritora está na tessitura abaixo:

Constatamos a importância do trabalho da memória, reconstruída através da História de Vida dos professores. Trata-se de representações mentais que se explicitam através dos relatos orais e escritos [...] como os professores foram se produzindo e se identificando com a profissão (OLIVEIRA, 2004, p. 61).

Esse processo de se construir requer tempos, espaços, conhecimentos e movimentos. Todo o imaginário constituinte é gênese do já constituído. Nós somos seres individuais, sustentados por uma sociedade, a qual é mobilizada e construída por matrizes de gerações. O professor é ele como pessoa, é sua formação, é o Projeto Político-Pedagógico, é o corpo docente, é a sociedade. Por isso, ir se produzindo e se identificando como pessoa e como profissional é uma questão em movimento. Começo, agora, a contar um pouco da minha História de Vida pessoal e profissional, fatos e acontecimentos que são emoções marcantes na minha vida em movimento. Mas não os conto em seqüência, na seqüência chega a vida.

Sou natural de Liberato Salzano – interior do Rio Grande do Sul. Nascida aos vinte e seis de maio de 1955. Filha de agricultor remediado. De origem italiana. Permaneço nessa cidade até os dezessete anos. Comparo esse *locus* onde me faço adolescente com uma câmera fotográfica digital em movimento. É o ponto mais alto da Vila, depois cidade – meu pai é participante ativo no processo de emancipação através da luta política. Sinto-me crescendo numa posição privilegiada pela visibilidade,

podendo observar os fatos surpreendentes que ali acontecem. A gente aprende também vendo.

Dessa posição, eu fotografo na memória desde a primeira luz do anoitecer até o som “medonho” de armas de fogo saído dos armazéns, identificando a violência ali também vivida. A violência não é sinônimo de insegurança somente agora, sempre existiu. Talvez menos e não divulgada. Acompanho o movimento da cidade em seus pormenores. As minhas irmãs e eu promovemos a comunicação com nossas amigas não por celular (não existe), mas por abanos de toalhas coloridas ou luz de vela (luz elétrica também não existe) na janela demarcada. Para cada janela assinalada, um colorido determinado, um gesto diferente e uma mensagem enviada. Esses são registros fortes dentro de mim.

Minhas brincadeiras infantis são culturais. Elas acontecem em espaços abertos, criativos, coletivamente, tudo em movimento. Uso o carvão para giz e pedra para folhas de caderno. Faço-me professora para os menores e de aluna para os maiores, os quais brincam comigo. As bonecas de loja chegam depois. Antes são as de espigas de milho, que é produção da agricultura; ou de pano, construídas pela minha mãe, a exemplo da Emília, de Monteiro Lobato; ou ainda, travesseiros vestidos com minhas roupas, fazendo-os bebês. Talvez essas brincadeiras tenham contribuído nas representações que tenho em relação à maternidade e à escolha da profissão. A gente vai se produzindo, construindo identidade.

Chego à fase da adolescência, conhecendo a agricultura familiar: vantagens e desvantagens. Meus pais me oportunizam muitas tarefas das quais sou capaz de realizar dentro das atividades agrícolas, aproveitando para conduzir-me à reflexão da minha futura profissão. Eles acompanham de perto meu desenvolvimento. Se comparada ao momento atual, pode-se dizer, talvez, que a formação dos filhos não está sendo assumida pela maioria dos pais, e sim terceirizada. Isto é, muitos filhos estão sendo criados pelas “babás”. Num olhar reflexivo a essa questão, percebo que as mães começam a exercer funções fora do lar, na tentativa de contribuir com a renda familiar. Penso que a identidade constituinte desses filhos, que são criados por pessoas que carregam uma outra cultura, senão a dos pais, pode se distanciar do constituído e referendado à identidade da família.

A frase primordial que soa no meio da conversa familiar é: - minhas filhas não devem continuar na roça, quero que elas estudem. Nesse esforço que me vou entregando,

re-crio e re-vivo, no texto que escrevo a experiência vivida em cada momento. Com o tempo, percebo o imaginário de meu pai tornar-se realidade. O real é a interpretação atribuída à realidade. As coisas começam a se mobilizar. Mudamo-nos para Constantina, RS, cidade vizinha que oportuniza a minha entrada no Segundo Grau (Ensino Médio). Esta é a grande preocupação de meus pais na época: possibilitar às filhas chegarem ao Ensino Superior. Concluo o Segundo Grau, preparo-me para decidir a profissão. As condições acenam para um curso de férias em educação. O curso é Letras.

Nessa época, participo na liderança de grupos de jovens na comunidade. Desses grupos, mais tarde, surge o “cara-metade”: o Gilmar. Ele cursa Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade de Erechim, RS - URI. Em 1985 nos casamos. Ele ainda não exerce a profissão de professor, não entende a complexidade dessa profissão: não aceita eu usar partes da noite com leituras necessárias, na seleção de textos, no processo corretivo das redações – atividades do Português. Essa compreensão só é percebida quando ele também exerce o ofício de mestre, como Arroyo nomeia seu livro “Ofício de Mestre”.

Em 1987, nasce a Ana Lia. Ela traz a realização do “ser mãe”, faz a composição da família: pai, mãe, filho e traz muita alegria - hoje cursa Pedagogia na UFSM e Fisioterapia na UNIFRA. Ao mesmo tempo, surgem as dificuldades na divisão do tempo entre ela e a profissão. Em 1989, nasce a Luana, a segunda filha, que hoje cursa Farmácia da UFSM. O tempo novamente em questão: cuidá-las e educá-las é o principal. A situação complica-se. Preciso tomar certas decisões no que diz respeito à profissão. Entro em licença prêmio no Estado por um tempo. Aproveito para refletir minha vida pessoal em confluência com a profissional. Percebo-me distante da formação. Sinto a necessidade de retornar ao construto do conhecimento através da formação continuada. Os fatos acontecem, e eu tento conciliar os quês/fazeres pessoais com os profissionais. Nessa época, estou com 40 horas no magistério.

Dessa maneira, interligo-me à idéia de que a ação reflexiva, decorrente do percurso da vida desliza, com vigor, em cada “conta” do colar produzida na História de Vida de cada um, possibilitando um novo sentido, um novo olhar aos acontecimentos contidos nessa história. A cada novo sentido, mobilizo o construto de novos saberes vindos dessa experiência refletida. “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 51). Pois a atividade docente é



realizada em uma rede de interações, onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, exigindo do professor comportamentos de boas relações. Nessa passeata analítica, outros desafios conscientes, tanto pessoais quanto profissionais, se apresentarão como “porta-bandeira” em outros espaços e tempos da minha História de Vida.

### **1.3 O fato de se ter consciência: imaginário, memória e saberes da formação**

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação

(Tardif)

Outras “contas” significativas - espaços e tempos outros - também envolvem emoções. Em mim, elas demarcam território desde a primeira série – na década de 60 não se ouve falar de Educação Infantil e Pré-Escola. O processo de ensino inicia-se com a primeira série. A localização das escolas nem sempre contemplam a idade certa para o início da escolarização, em razão da longitude residencial do educando nessa época. Eu inicio os estudos com oito anos de idade (1963) e continuo, até então, fazendo formação. Olhar analiticamente para minha História de Vida, como venho fazendo, é atitude reflexiva e momento de autoformação.

Não só na docência acontecem coisas relevantes como venho registrando. Os saberes pessoais comunicam, através da memória, ações surpreendentes também. Hei, aqui a história é cabeluda! Conto sem receio. Receio devia ter tido o professor. Não teve. A educação tradicional considera o professor dono do saber. Esse professor no qual me reporto está conectado à educação tradicional. Ligado ao saber pragmático, à maneira de Herbart, centrado nele. O aluno só recebe conhecimentos. Sem direitos. Mas conto: meu professor de primeira série faz contraponto político-partidário com meu pai, em tempos de ditadura militar, sabe. Ele é que “joga” a favor do governo. Meu pai é oposição política da época. Sei o que é ser oposição em época de ditadura militar: eu reprovei mesmo.

Essa reprovação é marcante. Mas eu tento dar leveza a ela: passei do primeiro ano atrasado para o adiantado, eu dizia. Na verdade, dentro de mim, eu sei que estou me

enganando. Criança consciente... Porém, a professora do segundo ano de primeira série, ou seja, do primeiro ano adiantado é “dez”. Ela deve estar lendo os teóricos da Escola Nova. Tenta, com sua oratória brilhante, ter-me sempre por perto. Penso que meu pai havia contado o motivo da minha permanência na primeira série. Nem precisa contar: eu estou alfabetizada desde o ano anterior. O professor deixa os traços de sua docência para fazer história. A postura do professor exige reflexão constante.

Como já sei ler e escrever e meus colegas ainda não, eu assumo a convocação para representar os principais papéis nas apresentações culturais da escola. Lembro de quando sou o “grande bolo” no Dia das Mães - que emoção! Um dos “anjinhos” (primeiros das filas, entre os catequizandos, que se apresentam vestidos de anjo, conduzindo-os até o Altar consagrado) na Primeira Eucaristia – a minha escola não é só escola, ela é participação constante na comunidade também. A Igreja é comunidade. Através dessas participações, vou acentuando a auto-estima. É razão crescente perceber que o professor busca, através do imaginário, acionar a “necessidade de novas aprendizagens, oriundas de outros campos do conhecimento, que não somente da educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 53), para lidar com as diferentes emoções instituídas no aluno no que diz respeito a sua individualidade, em cada época distinta. Como é o manejo referendado às minhas emoções conectadas ao fato da reprovação.

No início dos anos setenta, o meu uniforme escolar se compõe de saia azul-marinho, com pregas em fundos salientes, até a altura do joelho; meia branca, em consonância com a altura já referendada; camisa branca, em botões, deixando-se cair sobre ela a gravata também em azul-marinho. Esse uniforme é usado para a Missa dominical e para possíveis desfiles, por exemplo, Sete de Setembro. Perfil de classe média reformada, como diz Liberato Vieira da Cunha na sua crônica “História breve de Chantal”. Nessas datas comemorativas, apresentam-se pelotões especiais, com coreografias e balizas. Eu sempre quis ser baliza, nunca consigo. Em contraponto, os versinhos no Altar da Pátria é também espaço meu. Os guardados lúdicos, artísticos de minha memória, agora revisitados num colorido diferente, dão vida a essa história. Lembrança é questão de memória.

Caminhando ainda pelo viés dessa reprovação, reporto-me às falas de D’Ambrósio (1998, p. 85), já citadas no início. Soam forte: “se algum professor julgar que sua ação é politicamente neutra, não sabe nada de sua profissão”. E elas soam! Nesse reencontro com as “contas” desadormecidas da minha memória é visível, talvez,

não somente encontrar demarcadores deixados pelos meus professores - seja o da primeira série e/ou outros. Posso ver no construto desse “colar” também o filme da minha docência que, de certa forma, pontua indicativos da educação tradicional, que podem ser manifestos, no ofício de minha profissão, que ainda precisem ser mais trabalhados.

Faço esse aponte porque, ao entrar no GEPEIS – o grupo de pesquisa que me acolhe quando chego nessa Universidade, em 2003, UFSM – sou pega por mais uma surpresa da docência. Encontro, nesse grupo, um participante especial - meu aluno em tempos antes e agora meu colega de Mestrado, o Vantoir - que registra marcas contraproducentes sobre a minha docência, no que diz respeito à formação humana: simbolicamente sendo um constitutivo do filme da minha docência.

Em contraponto às lembranças nomeadas, ele me faz lembrar o livro “Ana Z, aonde vai você?”, de Marina Colasanti, que ouve a história em minhas aulas, o qual deixa registro na sua memória. Compreendo ser a história desse livro inspiração para eu contar minha História de Vida, pensando nas contas de um colar. Há, nesse livro, entre as tramas da história, contas soltas de um colar se desfazendo. Porém, no meu contar, há um colar em construção. Sou uma professora “exigente”, e essa exigência, talvez, não seja o método de melhor aprendizado para todos os alunos.

Hoje tento ouvir e compreender as diferentes Histórias de Vida daqueles que são construtos integrantes desse meu percurso profissional. O GEPEIS remete-me, pela orientação da professora Valeska Fortes de Oliveira e das categorias nele pesquisadas – Laboratório de Imagens – a olhar para as significações desse meu trajeto percorrente. Vejo esse espaço, nesse tempo, como uma grande possibilidade de formação e construção de saberes.

Na trama dos fios condutores, os embates atrasam a minha trajetória. Preciso esperar meu pai fazer a derrubada das madeiras, mandar serrá-las, fazer a doação das mesmas à comunidade para a construção da primeira escola. Em 1963, sinto o grande desejo virando realidade: ser aluna, ter uma escola. Eu levanto ainda escuro. Visto o guarda-pó branco - bordado em verde: Grupo Escolar – junto com minhas duas irmãs – também professoras hoje – vou à escola. Não falto nem um dia de aula, se não aqueles em que a água do riacho cobre a ponte, e a passagem interrompe-se imediatamente. Nessas idas e vindas, a minha imaginação decola. O imaginário institui-se, sonhos e

utopias prometem algo a mais, e muito mais, até exercerem a cátedra de conceder-me essa História de Vida.

O imaginário sempre aparece como indicador externo do que somos, como nos movemos e para que existimos “[...] Transita na afirmação paradoxal da aparência e da realidade, da ausência e da presença. Emerge como força criativa [...]. O imaginário precisa objetivar-se em formas concretas” (RUIZ, 2003, p. 81-82).

Eu sempre sonho com algo a mais na educação. Minha formação começa a pedir reforço. O mundo está em movimento, a sociedade também. A formação do professor precisa estar em constante movimentação. Concluo a monografia de especialização e as dúvidas envolventes à temática - práticas interdisciplinares - acentuam-se. O imaginário transita entre a aparência e a realidade, entre a ausência e a presença de uma possibilidade de pesquisa. Em 2003, conquisto uma vaga na renomada Instituição Federal - Universidade Federal de Santa Maria - garantindo, assim, a formação continuada em nível de Mestrado.

A complexidade do percurso me envolve. Busco torná-la simplificada ao citar o escrito produzido por mim depois da experiência no ensino superior, como participante da Docência Orientada. As impressões dessa experiência comprovam-se como relevantes no recorte do texto a seguir. Essas minhas falas remetem à idade de que um espaço de formação e autoformação em outros tempos possibilita a construção e a ressignificação de saberes, existentes como construto da formação e da prática docente, atribuindo visão compensativa às experiências já vividas. Seguindo, o recorte reservado para essa fala é:

[...] teorias sociais da educação. Esses termos são remetidos a Teorias da Educação estudadas na Docência Orientada dessa referida disciplina, onde me coloquei em interlocução com muitas teorias, que me reportaram a uma ação reflexiva sobre as práticas norteadoras da minha docência nesses vinte e três anos de professora. Nesse momento, tentei entender quais teorias perpassaram as minhas práticas, com maior relevância, e questionar o porquê do distanciamento de discussões coletivas sobre teorias e práticas nas instituições escolares pelas quais permeei (Professora Magália: In OLIVEIRA, 2004, p. 152).

Segundo Oliveira (2004), posso dizer que este recorte é considerado como escrita autobiográfica, porque são as minhas idéias escritas sobre esta vivência: Docência Orientada. A orientadora faz a leitura do recorte e aponta para a revelação do meu desejo, da minha “expectativa em estar nesse espaço – a sala de aula do ensino superior – confrontando os saberes pessoais e profissionais já constituídos em outros espaços”

(OLIVEIRA, 2004, p.152). E agora, vendo-me novamente no espaço universitário, na condição de aluna, mobilizando a possibilidade de ressignificar o processo formativo pelo Mestrado, é um ato condescendente. Aqui, revelam-se as múltiplas aprendizagens, constituídas na formação continuada, estendendo-se à profissionalização.

Ao considerar necessária a formação continuada, opto por esse espaço e esse tempo - Mestrado - o qual me oportuniza problematizar metodologias, refletir sobre o já construído e o que ainda pode ser instituinte na docência. Segundo Galeano (1991), quando é verdadeiro, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não silencia, não encontra quem a detenha... Agora, sinto o desejo de dizer que o Mestrado está sendo o melhor tempo/momento de me encontrar com a minha memória, refletir sobre as práticas, analisar o aporte teórico, mobilizado nas diferentes décadas da docência. Dizer daqueles que, por razões outras, não aconteceram, deixando de somar às práticas exercidas. O recorte citado faz-se compreender que não sou instigada a leituras, durante a docência, para alicerçar atividades empíricas da profissão, as quais podem estar sendo sustentadas como formação/autoformação.

Ah! Devo dizer da minha formação inicial. Curso Letras Licenciatura Plena pela antiga FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado – UNIJUÍ, RS, no período de 1977 a 1982. Tenho a consciência de que é o escritor Deonísio da Silva, meu professor em cinco cadeiras em Literatura, na faculdade citada, que merece o título honroso pela leitura prazerosa que faço. Atribuo a ele a questão da leitura prazerosa porque chego ao curso superior tendo lido apenas dois livros literários: “Os pastores da noite” de Jorge Amado e “Meu pé de laranja e lima” de José Mauro de Vasconcelos. Mesmo assim, encorajo-me para Letras, em opção, Literatura Brasileira.

Nessa escritura, posso evidenciar, diz Galeano (1991), alguma coisa, alguma palavra que mereça ser celebrada. Entre as palavras está a afirmativa de que a professora doutora Valeska Fortes de Oliveira – minha orientadora - faz parte da possibilidade que conquisto nessa Instituição de Ensino para vir-me a conhecer melhor na profissão. Atribuo grande valor ao Mestrado. Atribuo valoridade aos meus professores desde sempre. No momento, cito alguns, mas muitos fazem parte da minha formação. Nós somos aquilo que fazemos entre os pares. Agora, aprendo também com os trabalhos do Laboratório de Imagens, desenvolvidos nas diferentes categorias pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social da UFSM, coordenado pela Professora

Valeska. Aprendo com as aulas do Mestrado, com a convivência, com o lúdico, com o exato. Aprendo ponto.

Esse grupo de pesquisa – GEPEIS – investiga temáticas relacionadas à educação, envolvendo subjetividade, memória, imaginário social, histórias de vida e a valoridade da formação continuada, em confluência com os saberes pessoais e saberes da experiência, apontando para a formação de professores. Essas categorias pesquisadas são orgânicas, porém abertas ao direcionamento advindo da história de vida de cada ator (TARDIF, 2002) participante de pesquisas. Nesse contexto, aprendo com minhas (meus) colegas diferentes realidades, diferentes tempos/espacos, circulados na formação inicial. Tecendo teorias relevantes, ascendendo idéias em novas propostas à educação. Nessa interlocução de pensamentos, idéias e vivências, a professora Valeska, no seu texto “As xícaras amarelas”, afirma que:

Estas aprendizagens que se dão no grupo, através de outras, mas que operam em nós, pessoas com histórias, trajetórias de vida distintas, e que se encontram num grupo de estudos e pesquisas que partilham, não somente questões acadêmicas, exigem de nós o desejo do diferente, não como uma atitude ingênua, que desconsidera as redes de poder, [...], mas que transita nestas com competência e solidariedade (OLIVEIRA, 2004, p. 101).

O trabalho em grupo é uma necessidade emergente na educação, bem como estudar em grupo é mais valioso do que na individualidade. Encontra-se no grupo a abertura para a discussão, para a troca, para a construção coletiva. Principalmente agora, quando em tempos de educação planetária, precisamos olhar para o mundo em sua complexidade. A atuação individual do profissional da educação perdeu seu espaço pela “pedagogia coletiva”: de projetos, pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade e pelas PEDs. Essas atividades exigem planejamento coletivo – difícil nas escolas – avaliação formativa e progressiva. O GEPEIS é lição coletiva de aprendizado, onde os pesquisadores também contam suas histórias de vida uns para os outros. É *locus* de relações interpessoais.

Em se tratando de relações, elas se apresentam em confluência entre tempos e espaços outros. Em 1968, novas relações surgem. Outros espaços, outras pessoas: o Exame de Admissão ao Ginásio. Devo deixar os manifestos da memória tomarem acento. O resultado classificatório é exposto no vitral da porta da escola em meu favor. Somos muitos para poucas classes (bancos) novas vindas do Estado. Os bancos escolares são ganhos do Estado; os professores precisam ser pagos pelos pais: parcerias. Nessa

época, o ensino é em parceria com a comunidade. A minha auto-estima brilha: “Ginásio Cardeal Roncalli”, em Liberato Salzano. Pertencço a uma minoria merecedora da oportunidade de escolarização. E os outros, sem a oportunidade de estudar, qual será a maratona para a conquista da sobrevivência?

Onde há seleção para o ingresso ao construto do conhecimento, há indicativo de subdesenvolvimento. Há, então, sinais de desenvolvimento em nosso país, pois, hoje, a seleção está para o ingresso ao ensino superior (salvo algumas instituições de ensino básico). O processo de seleção traz contradições e contrariedades, tanto para as instituições como aos ingressantes. O número expressivo de candidatos por vaga para o ensino superior leva a instituição ao processo seletivo, e isso traz prejuízo para o sonho do jovem que está disposto a enfrentar o terceiro grau. Essa problemática também é indicativo da necessidade de inovação urgente.

Se eu posso questionar a memória nessa “viagem” não sei. Mas as “contas” que estão instituídas me instigam. Em 1975, concluo o Segundo Grau (Ensino Médio) “Colégio Comercial Constantina” – CCC, em Constantina. Ir para o ensino superior? As condições financeiras da família só permitem a uma de nós continuarmos os estudos: minha irmã ou eu. Formamo-nos juntas. Ela, a mais velha. Por questão de justiça, é a merecedora. Espero o próximo ano. Ingresso na FIDENE, em 1977. Faço formatura de graduação – Letras Licenciatura Curta, em março 1982. Em 1983, licencio-me em Letras Licenciatura Plena. No final do mesmo ano, inicio o curso de Pós-Graduação em Folclore, pela Faculdade de Música Palestrina, em Porto Alegre, RS. Consigo nível “seis” desde praticamente o início de minha docência na Carreira do Magistério.

Essa especialização, em nível de Pós-Graduação, curso exercendo a profissão de professora. Muito aprendo com essa especialização sobre literatura sul-rio-grandense, que é valiosa para a disciplina de literatura, na qual ministro aulas há muito. Estudo nesse curso a literatura gaúcha em seus gêneros. Conheço a história dos CTGs e começo a valorizar essa cultura de tradição. A formação em Folclore faz-me acreditar na formação continuada como recurso exigente para a profissão de professor – embora Folclore, porém conhecimentos gerais. A graduação não basta em si. É necessária a formação continuada para a profissionalização do professor.

Diante do processo de formação, após minha aposentadoria inesperada, em 1997, decido por outra especialização: Interdisciplinaridade. A literatura é um grande elo entre as áreas do conhecimento. Atribuo a isso a justificativa para a segunda especialização. A

interdisciplinaridade é um movimento contemporâneo, surgiu nos anos 60, e reivindica uma formação menos fragmentada. Pode ser conquistada mediante uma atuação individualizada ou coletiva. O professor é que precisa ser interdisciplinar, partindo do interesse de conhecer o saber também dos pares, transgredindo ao seu saber. Através da leitura acontece a metodologia interdisciplinar. O problema é como fazer esse movimento acontecer nas escolas. Neste segmento, faço uso das palavras de Oliveira (2005, p. 60):

Um problema colocado nos debates acerca do interdisciplinar é a sua possibilidade de efetivação. Isto é, da possibilidade da teoria se transformar em prática [...] transformando-se em novidade teórica. A flexibilização ou relativização das fronteiras disciplinares, ou então, das instâncias do conhecimento (teoria/prática), é colocada como necessária para a superação dos determinismos intrínsecos de cada instância com vistas à transcendência, considerada como evolução cooperativa.

A interdisciplinaridade caracteriza-se pelo grau de troca de conhecimento entre as disciplinas, integrando-se em projetos. A realização desses projetos é dificultada pela complexidade de promover essa troca de saberes. A interligação entre as disciplinas me instiga, faz-me crer que é possível. De certa forma, nos projetos autor-presente – atividade objetivando a aproximação autor/obra/leitor – realizados nas escolas em parceria com o IEL (Instituto Estadual do Livro) acontece essa interdisciplinaridade. Os professores de diferentes disciplinas envolvem-se às temáticas. São poucas as escolas que tentam promover projetos interdisciplinares. Falo do ensino básico, é o campo que conheço.

A especialização em Folclore remete-me à percepção de que a literatura é uma forma de produzir conhecimento e demarcar território na aprendizagem. O texto literário configura-se para entrelaçar as mais diferentes disciplinas do conhecimento: história, física, química, geografia, filosofia, sociologia antropologia, matemática, biologia; e as manifestações humanas: artísticas, religiosas, políticas. A especialização em interdisciplinaridade trouxe-me muitas dúvidas a respeito das possíveis mobilizações dessa diversidade de áreas na produção do conhecimento. A confluência dessas duas especializações, em tempos distintos, é razão para essa pesquisa.

O texto poético “Lição sobre a água”, do escritor Antonio Gedeão, é interdisciplinar e se mobiliza pelo viés literário. Há o simbólico, o emotivo, o imaginário... há também o científico, o real e o concreto. A diferença em relação à estrutura formal entre as duas primeiras estrofes com a terceira é representação da



poesia contemporânea. O poema apresenta traços pós-modernos. Porém, o corpo semântico “água” brilha nas três estrofes. Devido ao uso da expressão “máquina a vapor”, insere-se também a idéia de modernidade – revolução industrial. Para chegar a tais determinações, é necessário conhecer as características dos períodos de época. Lajolo (1984) frisa que é possível perceber relações estabelecidas entre texto e contexto na produção do conhecimento, através da interdisciplinaridade. O texto poético nos captura, é mais subjetivo, mais afetivo. O imaginário é grande manifestação.

“Lição sobre a água”

Este líquido é água:  
Quando pura, é inodora, insípida, incolor;  
Reduzido a vapor  
Sob pressão e alta temperatura  
Move os êmbolos da máquina  
Que por isso se denomina  
Máquina de vapor.

É um bom dissolvente, embora com exceção:  
Mas de um modo geral  
Dissolve tudo bem  
Ácidos, bases e sais  
Congela a zero grau centesimais  
Ou ferve a cem  
Quando a pressão normal.

Foi nesse líquido  
Que numa noite cálida de verão,  
Sob luar gomoso e branco de camélia  
Apareceu a boiar o cadáver de Ofélia  
Com um nenúfar na mão.

Gedeão – As Tormentas

É possível perceber que o poema apresenta dois momentos de significação semântica. No primeiro segmento, a água é apresentada através de uma linguagem científica, com mais precisão, de senso comum: matéria, conceitos. No segundo momento, há uma mudança radical de paradigma, no qual a linguagem aparece em sentido particular, subjetivo, envolvendo sensações humanas: a adjetivação fortalece o estado emocional sensitivo, interiorizado, intertextualizado. O poema é envolto por sentimentos e por ações cotidianas.

É com base no diálogo, na pesquisa e na elaboração de pressupostos, referentes a cada disciplina, que se procura articular os saberes vinculados ao mundo exterior imerso na natureza. A natureza é modelo único da evolução científica na condição de promover a dignidade do ser humano, numa atitude contextualizada. A exemplo, um químico

manipulou suas fórmulas a vida toda, mas não teve a competência de contextualizá-las, utilizá-las no mundo exterior. Ao analisar esse exemplo, é visto que o saber necessita voltar ao sujeito que o produziu como unidade, transformando-o em conhecimento.

Talvez seja na interdisciplinaridade que se possa fazer a tradução do conhecimento construído para dentro da vida, pois o produtor desse conhecimento, nesse processo, está sendo remetido a uma visão global do objeto de conhecimento a ser construído. Como se ver, então, sendo envolvido(a) na interdisciplinaridade? A escritora faz sua referência:

Descobrir-se interdisciplinar é uma experiência gratificante. Essa descoberta começa quando há interesse pela palavra interdisciplinaridade. Palavra difícil por sua extensão. Complexa na cabeça de muitos, comprometedora e instigante para alguns (FAZENDA, 1993, p. 57).

Num olhar às idéias acima, posso dizer que descubro o prazer desta experiência: trabalhar a interdisciplinaridade na docência através da leitura de livros literários. Essa atividade é realizada entre professores de várias disciplinas, lendo e analisando os conteúdos no mesmo livro literário. Isso, quando, em 2002, ainda cursando a Especialização em Interdisciplinaridade, começo a trabalhar com essa proposta na Escola Municipal Santa Terezinha. O Projeto Político-Pedagógico desta escola perpetua, desde 2000, pela obliquidade interdisciplinar. A palavra interdisciplinaridade é realmente instigante, parecendo difícil, mas nela há a possibilidade de trabalhar o coletivo. É preciso desviar os entraves e demarcar território nesse novo olhar metodológico. Nem sempre é possível.

Segundo Fazenda (1993), é corrente afirmar que o interesse pela interdisciplinaridade desponta no comprometimento com a formação, apontando para uma nova alternativa de produção do conhecimento e as relações em pesquisas e práticas pedagógicas. Talvez seja essa a razão de, no mestrado, eu me encontrar novamente com a interdisciplinaridade no espaço da PED. Pois sempre me entendo comprometida com a docência. E a PED – eixo temático articulador das disciplinas do curso de Pedagogia do CE/UFSM – é um novo espaço e um novo tempo para eu pensar as relações interdisciplinares e continuar pesquisando essa prática pedagógica. Essa ação pedagógica interdisciplinar me instiga e me compromete cada vez mais.

#### **1.4 De escolas para outras realidades: brotos do conhecimento nascem também dos saberes da experiência**

Cada escola uma realidade, cada realidade com a sua verdade: tempos e espaços outros espiando para o possível e o novo.

(Benini)

O processo autobiográfico reporta-se à recuperação de elementos relevantes da trajetória pessoal e profissional, no auxílio dos guardados da memória. Esses guardados são a identidade da gente. Schön (2000) reverencia que é através da reflexão sobre a ação que o professor vai se constituindo, se formando, se auto-assegurando na profissão, tornando-se, dessa maneira, competente. O professor deve experimentar-se na autonomia, na autoridade, comprometendo-se com o processo da aprendizagem.

No ângulo da competência, autonomia e autoridade são fundamentos para formar a identidade do profissional. Cada professor vai instituindo a sua profissionalização. Isso é crescente quando no experimento, na criticidade, na ação do professor; quando a autonomia é componente ativo no planejamento de suas práticas e na autoridade de remeter essas práticas com propriedade ao ato de aprender. A esse dispositivo, Antunes (2004, p. 28) exerce autonomia para afirmar: “acredito que a espontaneidade, a criatividade, a curiosidade, a pesquisa aliados à prática docente, são contribuições fundamentais para a aquisição da competência profissional”.

Essa competência está conectada à autonomia e à autoridade do professor. Muitas vezes negada. Outras, a gênese da escolha de formas e procedimentos do agir na profissão, nas atitudes bem-sucedidas ou não frente às circunstâncias escolares. A competência nasce dos pertinentes da vida, carregada de emoção, sejam pessoais ou profissionais. Nasce não só nas questões da docência, mas também no olhar aos pais, à cultura ambiental em que a pessoa se relaciona e do olhar às(aos) professoras(es).

Em se tratando da formação de identidade docente no olhar de professoras(es) outras(os), remetendo à proposta de autoridade, Freire (1988) aponta para a idéia de que teve uma professora brilhante, que o marcou enormemente “[...] se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades que as crianças buscavam”. Essas interlocuções teóricas são fatores necessários à docência. Procuo a formação

continuada porque, através dela, as teorias presentificam-se, constroem conhecimento. E o conhecimento é a base histórica para o reconhecimento da autoridade e para a segurança no ato da autonomização da ação docente. Talvez tenha me faltado aporte teórico na docência. Teria tido, talvez, mais competência na profissão, se estivesse mobilizando outras leituras.

Assim como Freire (1988), também olho a mobilidade de minhas(meus) professoras(es) de início da escolarização. O professor de primeira série remete-me ao medo. Não à competência. Já carrego outros medos antes: medo de, ao voltar para casa, não encontrar meus pais, minhas irmãs. Medo do novo, do estranho, da timidez. Em contraponto, a professora de segunda série, demarcando território com autonomia e autoridade, com cultura e afetividade, ia desmanchando os nós dos meus medos. Eu acompanho seu perfil. Vestia bem. Minha mãe é bonita só no domingo. O trabalho na lavoura exige outra *performance*, não o da professora. Minha mãe parece mais velha do que a professora. Não é. O trabalho na lavoura deixa a mulher mais feia, fisicamente falando, mais judiada, talvez, com a alma mais leve. Meu pai diz confiante: - minhas filhas vão estudar.

As(os) professoras(es) recebem um salário melhor naquela época. Dona Ondina, assim se chama, vinha de Passo Fundo para dar aula em Liberato Salzano – seu conhecimento é diferenciado, impõe respeito. Eu a evito fora do espaço escolar, vejo-me em timidez ao encontrar-me com ela. Sua competência aos poucos me conquista. Eu aprendo. História de vida ajuda não só o professor, o aluno também. Dona Ondina nada me fala, mas sabe da minha história. Através da afetividade, diferencia-se do colega anterior, ganha a minha pessoa para o processo de aprendizagem. A afetividade possibilita ao professor uma relação prazerosa com o aluno, tornando-se mais fácil e mais valioso o trabalho docente.

Meus professores são parte ativa na construção do meu conhecimento. Eu sou a soma desses imaginários em compartimentos. Em 1979, quando me experimento na docência, busco os “guardados” dos meus docentes – livro de ouro. Começo lecionando para 3º ano de Segundo Grau (Ensino Médio). Eu preciso estudar durante o dia para lecionar à noite. A gente precisa aprender para além da academia, pois a pesquisa sobre o conteúdo que o professor está trabalhando é necessária. Busco até hoje as atitudes dos meus professores que, muitas vezes, parecem estar escondidas na memória. Algumas,

eu evito; outras, ressignifico; outras dessas transformo-as em atividades prazerosas na minha docência, fazendo o exercício de “geração para geração”.

Na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Professor Alfredo Gaviolli – hoje é Escola Estadual de Educação Básica Professor Alfredo Gaviolli – Ronda Alta, RS – inicio a identidade docente. Exerço a profissão em Português e Literatura por quatro anos. Tudo é descoberta, experimento, responsabilidade, acertos e desacertos. Tudo é razão para a reflexividade. Será que reflito o suficiente? O aprendizado acadêmico tece a prática e não é o suficiente, por isso, busco nas atitudes dos meus colegas, que vão além dos “guardados” da memória, iniciativas que deram certo para a minha docência. Sagro um deles – o professor Arthur – para buscar respostas às minhas dúvidas. A realização pessoal confunde-se com a profissional: envolve, mexe, mobiliza, transforma. Há percepção de que a profissão de professora se liga muito comigo.

Ao retornar a Constantina, em 1983 – cidade de origem – chego à grande polêmica da avaliação por “Objetivos”. Nesta, o conteúdo não é cumulativo. E, numa educação embasada mais na memória, esquecer o aprendido é regra. Junto-me então ao grupo da oposição, que luta pela avaliação continuada. Deixo minha marca de luta na busca de conquistas outras de imediato nessa escola: Escola Estadual de Ensino Médio São José. Sou membro do Conselho Escolar desta instituição; depois, no CPM (Círculo de Pais e Mestre); ainda participo como “mãe amiga de turma”. A Escola Estadual de Ensino Médio São José é a grande marca docente na minha História de Vida. É neste espaço/tempo que me percebo construindo identidade profissional.

Em se tratando de avaliação, ela é questionamento meu há muito. Nunca sei se avalio corretamente. Medir o conhecimento do aluno é responsabilidade, exige comprometimento. Para entender um pouco mais esse processo avaliativo, compactuo com o grupo que estuda Paulo Freire, nesse período da docência, participando de seminários sobre essas teorias em Palmeira das Missões, depois, em pequenos grupos na própria escola. Um aporte ao estudo da avaliação emancipatória é percebido no cenário. Em Freire sempre encontramos outras possibilidades, outras experiências. O processo avaliativo é motivo de muitos outros momentos de estudo na minha vida de professora.

Participo nos movimentos da categoria, em comandos de greves, por vários períodos de paralisação. Quando no momento de minha aposentadoria, a militância fica registrada no presente simbólico que recebo da comunidade escolar: uma “sineta” –

representação simbólica da categoria em época de greve. Seguindo essa mesma linha de ação, participo da Constituinte Escolar, no período de 1998 a 2000, no qual é repensada a escola pública. Nesse processo, abrem-se parcerias entre escolas e comunidades.

Para Freire (1996), o professor não pode pensar que, através de participação de seminários, encontros, colóquios entre outros pode transformar o país. Mas pode se conscientizar que é possível mudá-lo no coletivo. Assim, reforça-se a idéia de que a participação política é também ato pedagógico do professor. Descubro, através das leituras freireanas, que é necessário instigar o docente/discente ao ato de ler o mundo, não só as palavras. A participação de seminários coletivamente instiga a problematizar a profissão. A escola assume o papel de iniciar as crianças no processo de alfabetização e de aperfeiçoar a sua leitura. Ao professor é necessário o poder de se ver encantado pelo mundo da leitura e transitar por esse encantamento de forma em que o aluno perceba. Além disso, é necessário promover práticas de leitura que efetivem o prazer em realizá-las. Nessa visibilidade, procuro diversidade de formas incentivadoras à leitura na docência.

Em 1999, sou convidada por representantes da CUT – Central Única dos Trabalhadores - para desenvolver as atividades de leitura com alunos da “Terra Solidária”. Estes são agricultores que voltam aos bancos escolares para entender melhor a questão agrária, a produtividade, as parcerias agrícolas, a biodiversidade, a agroindústria... um trabalho formativo que se parece com a Educação de Jovens e Adultos de hoje. Essa “conta” do colar reporta-me à infância. Ser agricultor antes era mais trabalhoso, mas com ganhos mais certos. Agora há a influência dos penderes, por exemplo, os financiamentos, os insumos agrícolas. O trabalho é significativo no projeto “Terra Solidária”.

A Escola Estadual de Ensino Médio Castro Alves – São José das Missões – RS espera-me, em 2000, com a necessidade da construção de projetos interdisciplinares. O grupo de docentes não se compromete o suficiente e a proposta se realiza em parte. Mesmo assim, aprendo muito com a realidade interiorana, onde a maioria dos meus alunos não possui televisão, vive da cultura da emissora de rádio e das promoções comunitárias, as quais, na sua maioria, são organizadas pela Escola. Faço um outro aprendizado, reportando-me aos guardados da minha infância. Cada escola com sua realidade.

Vejo a interdisciplinaridade acontecendo, através de estudos e planejamentos coletivos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, em 2002 – Constantina - através de projetos significativos. Entre eles, a proposta da Escola Cidadão. Essa maneira de exercer a função de educadora trouxe-me gratificações novamente diferenciadas. É visível a construção do conhecimento acontecendo através do trabalho coletivo e participativo entre alunos, professores e comunidade. Mas, para isso, há de existir o comprometimento dos profissionais em estarem dispostos ao planejamento coletivo das atividades e das decisões mútuas. A decisão do professor faz a diferença.

A possibilidade de um trabalho a interdisciplinaridade através de eixos temáticos é indicativo para interligar as disciplinas. Nessa escola, a comunidade participa na definição das temáticas transversais em assembleias. Para 2002, os temas em proposta são: no primeiro trimestre, “Agricultura família – vida e saúde”; no segundo, “Meio ambiente – vivendo racionalmente”; e no terceiro, “Saúde – uma cultura de prevenção”. Fazer formação voltando-se para essas temáticas, em consonância com a sociedade, é momento “Charneira” (JOSSO, 2002) da minha docência. Muitos outros também foram, mas decido destacar este pela importância do compartilhamento dos saberes num trabalho docente coletivo.

A interdisciplinaridade chega agora na educação com um referencial teórico rico. Ela ganha corpo e se caracteriza como vivência intuitiva e experiência humana através de eixos articuladores na construção do conhecimento. Aparece com a capacidade de levar o humano a pensar, a criar, à racionalidade. Dessa forma, posso ver o campo interdisciplinar, como comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento; o diálogo entre as ciências, na construção de uma linguagem compartilhada, construída a partir da pluralidade de vozes entre as disciplinas, a exemplo da PED: uma disciplina articuladora das demais disciplinas de cada semestre - talvez, uma inovação no Curso de Pedagogia/UFSM e, por que não, uma inovação para a universidade como um todo. Antecipo esses detalhes da construção porque acredito, então, ser este mais um momento “Charneira” na minha História de Vida.

Esses acontecimentos são ditos “Charneira” porque significam valor profissional: são comprometidas todas as disciplinas no processo formativo. Nas colocações de Nóvoa (2004), no texto “Análise da história de vida de Maria”, o acontecimento “Charneira” da vida é aquele que, pelas circunstâncias em que se dá e

pelas conseqüências que desencadeia, é marco de extrema importância na vida da pessoa. Para mim, mobilizar o processo de formação pelo viés interdisciplinar é território significativo e desafiador na minha História de Vida.

Chego a Santa Maria no ano de 2003. Não exerço a profissão de docente nesse ano, mas estudo. Em 2004, assumo aulas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Naura Teixeira Pinheiro – Bairro São José. A realidade dessa escola é mais uma fresta para o novo. São acentuadas as dificuldades financeiras, disciplinares e de projetos na escola. Não avalio para melhor ministrar aulas em tempos esses, embora em formação continuada e reflexão sobre a prática constantemente. Encontro-me não realizada com os resultados. Os projetos interdisciplinares estão distantes das minhas atividades docentes. Procuo lançar a idéia, sempre que vejo uma possibilidade, mas esta não se concretiza. Digo que são momentos diferentes. Em cada escola que exerço docência, insiro-me a uma nova aprendizagem.

A docência é marco de realização pessoal e profissional na minha vida. Procuo exercer a prática da autoridade, demonstrando segurança e conhecimento no que diz respeito a minha função. Deixo transparecer autonomia no planejamento das atividades de formação, embora observe a filosofia e os princípios da escola em que atuo. A diversidade de espaços e tempos na formação leva-me à produção de saberes da experiência, os quais transito prazerosamente na construção desse texto.

### **1.5 Aprendizagens interdisciplinares como proposta de pesquisa: gênese e vivência**

Eu fiz um livro chamado “Planeta Lilás” que é exatamente o que eu quero contar. Este livro é tão grande que contém o mundo dentro dele, o mundo é maior que o universo, porque eu posso colocar dentro do livro o universo. O livro é maior que o mundo.

(Ziraldo)

É abril de 2003. O som da sigla ainda é motivo de elegância cultural: GEPEIS. Sinto assonância entre um sonho longínquo e um processo de pesquisa com sinais de ser realizado. O caminho é o GEPEIS, segundo indicativo do professor Pedro Brum Santos



– professor do programa de Pós-graduação em Letras - UFSM. Este professor também faz parte da mesa dos homenageados pela pesquisa que venho desenvolvendo. Diz ele, em uma de suas últimas crônicas publicadas no jornal A Razão: “o saber empírico, de fato, pode ajudar em muitas coisas, mas é inegável que o avanço do conhecimento depende de um saber sistematizado” (2005, p. 04). Esse saber sistematizado está nos livros, nas teorias, na literatura. O livro é maior que o mundo, diz Ziraldo.

Eu caminho pelo Centro de Educação – UFSM – bem como caminho hoje pela minha autobiografia: cada passo uma novidade; cada novidade, um questionamento. Eu preciso encontrar a professora Valeska – muito bem “querida” pelo professor Pedro. Eu não a conheço no momento. A professora está com o meu trabalho monográfico, realizado em 2002, em virtude da Especialização em Interdisciplinaridade. A minha única identidade. Eu aguardo a possibilidade de fazer parte do espaço “gepeisiano”, mas isso depende do olhar da professora Valeska aos meus desejos de pesquisa. Talvez, seja o espaço da PED uma possibilidade para que eu possa continuar pesquisando pelos percorrentes da interdisciplinaridade.

A PED é uma proposta inovadora e desafiadora para o Curso de Pedagogia da UFSM, porque instiga o grupo docente a exercer uma prática significativa no compartilhamento dos saberes e em processo metodológico interdisciplinar. O meu desejo de “lidar” com interdisciplinar nasce no “Circo da Cultura”: Jornadas Nacionais de Literatura – UPF; nas aulas do professor e escritor Deonísio da Silva, Unijuí; nos projetos Autor Presente, durante a docência; nas Feiras do Livro, nas narrativas de meu pai, quando na infância; no GEPEIS, convivendo com a produção; no I Encontro Literário de Constantina. Toda a formação nasce e é sustentada pela confluência disciplinar. Num livro, ainda que seja literário, há todas as disciplinas tecendo conhecimento. A PED cria o novo, um despertamento, uma interdisciplinaridade.

Quem descobriu o Brasil?  
 Foi Pedro Álvares Cabril.  
 [...] suspendam o sol  
 descubram a lua  
 A palavra poema  
 veste-se nua  
 a palavra poeta/cresce na rua [...]

E, de repente, entre os trâmites orgânicos da composição da mesa e as falas iniciais, no I Encontro Literário de Constantina – vivência registrada na Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Interdisciplinaridade – o escritor e poeta Mário Pirata marca sua presença, junto ao público, com a recitação do poema em pronúncias silábicas trocadas. É ato surpreendente ao “tudo certinho”, encomendado para o evento cultural. Cidade de interior! Autoridades presentes. Hino Nacional. Charles Kiefer e Jane Tutikian – escritores também presentes – proferindo seu alô solene. E ele, Mário Pirata, vive sua poesia ali no momento mais célebre do encontro. Eu me envolvo pela paixão poética.

Esse evento é marco positivo. Está sob minha coordenação por ser trabalho de final de curso de especialização. A iniciativa é da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, na qual eu exerço docência nesse ano - 2002. Participa do evento também a Escola Estadual de Ensino Médio São José, do município – nesta exerço docência por quatorze anos consecutivos, trabalhando Português e Literatura. Só deixo o ofício de professora nessa escola por ocasião de aposentadoria, em 1997. As outras disciplinas sempre me instigam. Pela literatura a gente chega sem querer em todas as áreas do conhecimento. Na literatura é encontrado o “um por todo” na construção do conhecimento.

A citação inicial de Ziraldo (1991), sobre a importância do livro, é fala dele em uma das Jornadas Nacionais de Literatura, quando ele remete o prazer do diálogo do escritor com o leitor, na prática prazerosa da leitura. Comprovo essa reverência quando na realização dos encontros de autor/obra/leitor na docência. Aqui está, talvez, uma das importantes razões do meu interesse pelas outras áreas do conhecimento: o Mestrado em Educação, por exemplo. Porque a leitura é que nem o “Planeta Lilás” do Ziraldo: é o mundo. Brandão acena ao ato de ler como resposta a cada momento de atuação, seja qual disciplina for, e diz:

Seguindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas [...] Ninguém lê nada impunemente. É bom sabermos que quando levada a sério, toda a leitura é uma aventura. Porque o simples abrir as páginas de um livro é um convite a que o saber de uma outra pessoa seja também meu (BRANDÃO, 2003, p. 73).

A leitura assume muitos saberes e sabores na concepção de Barcelos (2004). Ela contempla todas as disciplinas. Num romance, por exemplo, pode-se encontrar um saber histórico, geográfico, social, biológico, antropológico entre outros, além do

cientificamente comprovado. Brandão (2003, p. 81), em análise comparativa entre ciência e literatura, enfatiza que “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa”.

Esse Encontro Literário de que falo acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Constantina e com o IEL - Instituto Estadual do Livro. O IEL é parceria por muitos anos na Escola São José através do projeto “Autor Presente”. Talvez ainda seja. Muitos escritores renomados marcam presença, através de palestras, autógrafos e das leituras prévias de suas obras, nessa comunidade. Entre eles, cito alguns, os quais estão no livro “Paz: um vôo possível”, publicado em 2004: Charles Kiefer, Dilan Camaego, Donald Schüller, Jane Tutikian, Luiz Antonio de Assis Brasil, Valeska de Assis. Cito estes, porque o professor Valdo Barcelos também está contribuindo com a publicação desse livro – ele faz parte do GEPEIS e contribui na construção da minha pesquisa. É da Banca desta dissertação.

E, de repente, entre os festejos familiares do meu aniversário deste ano, no Pastelão da esquina – sem trâmites orgânicos – na balada das conversas informais, falo do “colar” da minha docência. Falo que estou escrevendo minha história de vida. Nisso, um livro marca presença ecológica – capa em verde, manchas em fotos – entre os pastéis de aniversário. Não era ainda presente: “Diário de um Poeta Pé na Estrada” de Pedro Marodin: poesia. Um outro livro poético desse escritor eu leio com frequência: “Fechadura”.

Entre os convidados – Thiago, estudando para Medicina – numa atitude surpreendente, faz-me um presente do livro. Cito Medicina porque perpassa a representação da “ciência dura, da racionalidade, dos conceitos e definições”, sem subjetividade, sem poesia. Motivo a mais para uma atitude surpreendente. Junto ao abraço, eu pronuncio ao Thiago: - Esse livro me fascina. Livro é presente inteligente. Preciso de poesias para “lapidar” minha imaginação, depois escrevo. Esse é um período de minha vida que preciso de leveza para minhas palavras. Estou escrevendo minha História de Vida. No livro há uma nota do autor:

Por ser este um livro autobiográfico e, em alguns momentos, envolver certas polêmicas, troquei o nome de algumas personagens, para preservar sua individualidade. Convém dizer também que as histórias não necessariamente estão em ordem cronológica, mas de lembranças e assuntos [...] enfim, gostaria de dizer que este livro, para mim, é uma celebração. Uma grande festa (MARODIN, 2004, p. 04-07).

Minha História de Vida apresenta-se em ordem não cronológica – é uma visita psicológica aos guardados da memória. Leitura, além de apontar para todas as disciplinas, é caixinha de surpresa. Neste livro encontro o citado. “Ele gesticulava os braços e tocava pandeiro e recitava poesia assim, na rua, para o público: ‘suspendam o sol/descubram a lua/a palavra poema/veste-se na rua/a palavra poeta/crece na rua [...]’” (Idem, p. 11). Mário Pirata aparece no livro com a mesma poesia que nos presenteia no I Encontro Literário de Constantina. Sensibilizo-me com essa “conta” do colar.

A “Jornada Nacional de Literatura Brasileira”, promovida pela UPF, acontece desde 1982. Hoje, grande “Circo da Cultura”. Nessas Jornadas Literárias estou sempre de “encontro marcado” com o escritor Deonísio da Silva – Coordenador dos debates e do humor literário há muito. Este escritor passa pela UNIJUÍ e deixa a marca da literatura na minha formação. Seus livros são instigantes. Sendo ele o professor que faz brotar a semente literária lançada pelo meu pai, ainda na minha infância, e esquecida na escolarização. Talvez esteja na semente lançada na infância pelo meu pai a “gênese” do Curso de Letras. Na Jornada Literária de 2001 (UPF), apresento a Ana Lia e a Luana, minhas duas filhas, a este escritor, como fruto literário da sua docência, como formador de leitores na UNIJUÍ: elas também gostam de ler.

Em se tratando de lançar a idéia da leitura desde a infância, minha memória não me perdoaria se eu não falasse, à luz da sabedoria de vida, não da escola, de meu pai, remetida à importância de suas histórias/estórias no desenvolvimento do ato de ler. Ele senta ao brilho das estrelas, embora cansado do trabalho agrícola, faz-me viajar pela imaginação através de seus “contos”. É o imaginário dele, as suas representações, vindas de alguma realidade. Eu, com certeza, criando imaginações, representações, Histórias de Vida com suas histórias. Procuro exercitar essa didática na vida pessoal e profissional. A memória desadormecida também é formação.

Meu pai é décimo filho de dezoito irmãos. Pouco conheço a família dele, só por uma fotografia. As dificuldades não permitem as visitas familiares, nem muitas fotografias. Mas através das histórias e estórias que ele conta, eu crio uma imagem familiar. De uma realidade, ele inventa outra e outra. A cultura que ele vive se mistura com aquela que estamos vivendo. A sabedoria dele está contida nesse repasse de culturas entre gerações. Assim, eu convivo e ele também com o passado/presente sob o

ângulo do seu olhar; depois, do meu. Não da realidade, mas do imaginário. A realidade contada está em outros tempos e outros espaços.

Nessa perspectiva, há a possibilidade de confirmar que a iniciação da prática prazerosa da leitura pode estar na família. Yunes (1988) afirma que “contar, recontar, inventar, sem que se proíba falar, leva inclusive ao gosto de encenar”. Na verdade, cada pessoa possui vivência literária antes mesmo de ser alfabetizada. A criança folheia os livrinhos e, de acordo com os desenhos e o colorido, vai montando sua estória na imaginação. Dentro desse dispositivo, Patrícia Rocha, em seu artigo “Pelo prazer da leitura” aborda:

Ao nascer, todo o bebê é um futuro leitor em potencial. Ao longo do tempo, a curiosidade infantil, a formação escolar e, fundamentalmente, o incentivo dos pais encurta a distância que separa os recém-nascidos dos livros. Iniciativas simples, como contar histórias ao filho e apresentá-lo a bibliotecas e livrarias são táticas eficazes para conduzir o indivíduo ao mundo de letras, até ele trilhar sozinho o seu caminho na literatura (ROCHA, 2000, p. 22).

Dentro dessa iniciação literária, percebo que o processo prazeroso para a leitura é possível se fazer presença com fábulas contadas “no pé do berço”, nas músicas em família, brincadeiras com livros, história/estórias, fantoches, visitas a feiras de livros, museus, assistir teatros encenados sobre livros. Assim, o pequeno leitor desperta para suas preferências literárias. A imaginação que ele desenvolve é tendenciosa à interdisciplinaridade. Pois a formação que vai se instituindo é num todo.

## **1.6 Considerações concluentes desta trajetória em construção: um espiar para outras possibilidades educacionais**

Tudo o que era guardado a chave, permanecia novo por mais tempo... Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho.

(Walter Benjamin)

Minha História de Vida tem o propósito de compreender o presente com um olhar renovado no passado. A novidade nem sempre está no novo. Lendo Benjamin (1987), compreendo que mexer com os guardados é criar, é acreditar no possível, é fazer o diferente. Esse novo se conecta num passado refeito transformando-se em desafios. A

sociedade mobiliza o campo do complexo, do emergente, assim, os desafios docentes também aspiram para essa complexidade. Encontro-me, no Mestrado, em outros momentos desafiadores. Antes, no Ensino Básico; agora, desafio-me a espiar um território com proposta de ação inovadora no Ensino Universitário como pesquisadora.

O novo encontra-se interligado ao já percorrido, e, dessa forma, espio outras possibilidades para o processo formativo. O construto de minha docência até então acontece no Português e na Literatura Brasileira. Torno-me pesquisadora da minha docência em outro *locus* de atuação. Minha pesquisa precisa descobrir mais. Os propósitos desafiadores configuram-se, agora, para o Ensino Superior. Dessa maneira, sou sujeita e faço história em território complexo, embora pesquise pelo mesmo fio condutor, que é a formação. Tento o novo, mas conectando esse novo ao já experienciado.

Encaminho essa pesquisa para a formação do professor universitário, onde se possa, talvez, esclarecer o porquê da dificuldade de desenvolver atividades interdisciplinares nas escolas de Ensino Básico. Essa dificuldade pode estar vinculada à questão da formação dos professores, os quais não são preparados para tal metodologia na universidade. A afirmação é fundamentada na minha experiência docente, remetida às práticas consideradas positivas ou não, na tentativa de desenvolver propostas interdisciplinares no Ensino Fundamental e Médio.

A questão de experimentar-me como pesquisadora na produção do conhecimento de forma compartilhada nasce ainda no projeto de seleção para o Mestrado. Sendo que a chama desse compartilhamento se acende/ascende desde a Especialização em Interdisciplinaridade, que curso no período de 2001/2002. Mas a pesquisa no Ensino Superior vem do desejo de conhecer a realidade existencial da PED I, porque é uma disciplina com objetivo articulador e que se encaixa na questão do compartilhamento, sabendo que o trabalho compartilhado é também fio indicador dos percorrentes da minha pesquisa. Essa idéia de investigação no ensino superior, em especial no espaço/tempo da PED I, é instigada pela minha orientadora, professora Valeska Fortes de Oliveira, e entendida como uma questão problematizadora que está em confluência com o meu desejo de investigação no campo da interdisciplinaridade. Dentro desses dispositivos, abraço a causa: pesquisar a possibilidade de se trabalhar interdisciplinarmente, através de um olhar analítico, à construção da PED I. Explico “PED” no próximo capítulo.

Sou instigada a esse espaço de pesquisa num tempo em que as “queixas” - na contribuição de Alicia Fernandes: linguagem das queixas - tomam conta dos sujeitos e, por que não, dos sujeitos da docência. A minha orientadora percebe o meu interesse pela investigação nessa área, mas percebe também que me envolvo na problemática de que “lidar” com a metodologia do compartilhamento de saberes no campo da docência é complexo e aponta para uma realidade não certa, ou seja, que os resultados da pesquisa possam ser favoráveis ou não, remetidos a desejos da sonhadora/pesquisadora que sou. Nesses percursos, apresenta-se a possibilidade de investigação junto aos professores formadores para a minha pesquisa, onde se possa olhar a mobilidade dessa metodologia no espaço acadêmico. Talvez esteja na formação dos futuros professores a questão do “estranhamento” no que diz respeito ao trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Em se tratando da questão das “queixas” docentes, antecipo um belíssimo recorte das falas de um dos sujeitos/atores da minha pesquisa, referindo-se às limitações docentes frente ao compartilhamento de saberes, ao trabalho coletivo: “A gente acha sempre um monte de “queixas” para fazer e deixamos de nos debruçar para o nosso saber. Elas impedem de termos o nosso olhar crítico, um olhar para o reflexivo, um olhar desarmado e disposto para discutirmos abertamente a questão” no conjunto, na coletividade (SUJEITO/ATOR VI). A depoente continua sua fala dizendo que o(a) professor (a) arranja motivos para não planejar juntos, dificulta a estada nos encontros que deveriam ser coletivos, argumenta sempre com “queixas” aquilo que não faz e que deveria ser feito num trabalho de compartilhamento. Com esse mundo de “queixas” eu me deparo no dia-a-dia. Nem sempre consigo construir essa interdisciplinaridade de que tanto falo. Esse compartilhar de saberes no espaço da minha docência nem sempre acontece.

Teorizando a problematização das queixas docentes, busco um aporte nas idéias da escritora Alicia Fernández, em seu livro “A mulher escondida na professora”, onde ela, além de fazer uma leitura do ser mulher e do ensino/aprendizagem que embalam o cotidiano feminino, remete o leitor(a) a elementos que possibilitem [re]significar, [re]construir seu posicionamento frente a si e ao seu cotidiano. No que diz respeito ao processo das queixas como máquina que inibe a fruição do pensamento, diz que “a queixa funciona como uma acusação dirigida a alguém e como uma reclamação que espera daquele que escuta a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o

entendimento do problema” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 108). Porém, a partir dessas queixas, pode-se trabalhar o desejo de se construir novos desejos, até mesmo de mudanças favoráveis ao referencial queixoso.

Dentro dessa dinâmica, Fernández faz a pergunta: por que e para que os professores se queixam? Responde apontando para a instituição e para a sociedade como também responsável a instalar a demanda das queixas docentes, tendo em vista que a tarefa docente suporta uma sobrecarga depreciativa em seu exercício profissional. Mas acende a idéia de que o(a) professor(a) deva fazer e/ou escrever sua própria história a partir dos caminhos da valorização profissional, fazendo do motivo das queixas mola para a mudança. Insere a idéia de que as queixas devam deixar de ser promotoras do fortalecimento da situação que a origina. Em concordâncias ao dizer da escritora supracitada, registro que o espaço para tal se abre ao desativar a necessidade das queixas e partir para o terreno fértil da mudança, “que consiste em aprender e valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante, que também nos permite selecionar e eleger” (p. 114).

Há a possibilidade de se pensar a formação universitária do professor sob as “lentes” da metodológica do compartilhamento. Mas isso depende das atitudes de “ensinagem” (ANASTASIOU, 2004) do professor formador para além das queixas – que, por sinal, são poucos os que se queixam, a maioria abraça a causa das inovações. Se os graduandos são trabalhados dentro dessa metodologia, após a formação inicial, esses professores podem chegar às escolas com mais segurança para exercer a profissão voltada a esse desafio. A proposta inovadora do Curso de Pedagogia do CE/UFSM, que é a PED I, está viabilizando a minha pesquisa percorrer por esse campo formativo. Essa metodologia articuladora remete o docente a uma ação formadora que aprende e vincula-se ao eixo temático, conectado à idéia de interdisciplinaridade.

Torna-se necessário, nesse quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo de formação no Ensino Superior, considerando a cultura vigente e a sua transformação. O humano vive momentos de informações exageradas, ou seja, muitas e rápidas. Essas informações precisam se transformar em conhecimento via experimentos coletivos e, muitas vezes, isso não é possível pelo excesso e velocidade das mesmas, que passam sem permitir que o processo aconteça. Pois ela é validada depois de ser vista como utilidade no cotidiano da pessoa. É importante mexer estas



informações numa metodologia interdisciplinar na formação inicial dos professores para motivá-los à elaboração e a construção do próprio conhecimento. Talvez essa metodologia possibilite, entre a troca de saberes, essa construção necessária que aponte para a [trans]formação.

Entre as considerações concluentes desse capítulo, encaminho-me ao construto do tema de minha Dissertação de Mestrado: **“Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar”**, apresento os próximos capítulos, que se sustentam na pesquisa de campo já realizada. Essa pesquisa acontece no espaço da PED I, que transita pelo eixo articulador “Educação, Tempos e Espaços” do Curso de Pedagogia – CE/UFSM no primeiro semestre de 2005.

Desde as primeiras escritas desse capítulo mexo com “espaços e tempos formativos”, os quais são envolventes no processo do vir-me a ser como pessoa e como profissional. Num olhar reflexivo a essa construção investigativa, há a possibilidade de dizer que, talvez, tem sido esta a “conta” mais complexa da ação da minha docência, na condição de professora aprendente – pesquisar no ensino superior – de se inserir ao fio condutor da formação, na tentativa de continuar construindo o “colar” dessa História de Vida.

## 2 SITUAÇÃO PROBLEMATIZADORA DA PESQUISA: PED I COMO EIXO TEMÁTICO DE INTERESSE “EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS”

### O AUTO-RETRATO

No retrato que me faço  
- traço a traço –  
às vezes me pinto nuvem,  
às vezes me pinto árvore ...  
às vezes me pinto coisas  
de que nem há mais lembrança ...  
ou coisas que não existem  
mas que um dia existirão...  
e, desta lida, em que busco  
- passo a passo –  
minha eterna semelhança,  
no fim, que restará?  
Um desenho de criança ...  
Corrigido por um louco!

(Mário Quintana)

Tomei por empréstimo o título colocado  
no depoimento escrito - a duas mãos –  
por dois participantes da pesquisa.

(Oliveira)

Mário Quintana é articulador de conhecimento, é subjetividade, é emoção, verbos na primeira pessoa. Se leio o mundo entre um verso e outro – espaço em branco – o broto que se expressa está centrado nos sentimentos, na imagem, no imaginário. Quase realidade ou realidade, “ou coisas que não existem, mas que um dia existirão”. Dos sonhos e utopias nasce o verdadeiro, o real. Nessa leitura poética, onde se escreve a linguagem já filtrada, filmo a vida por inteiro e celebro a idéia de que os poetas são interdisciplinares e compartilhadores do seu conhecimento totalizante, através dessa

linguagem trabalhada, que é a poesia. A vida também se embala por entre os campos do conhecimento globalizado, por inteiro.

Nas observações de Trindade e Laplantine (1997, p. 73) citadas abaixo, o que caracteriza a sociedade moderna é o dualismo: de um lado a subjetividade, a paixão, a produção de imagens pela afetividade; do outro, a objetividade, a razão, a concepção de idéias elaboradas. De um lado, a embriaguez do imaginário que festeja; do outro, a sobriedade da ciência que trabalha. A ficção literária precede, muitas vezes, a realidade das descobertas científicas e de suas aplicações. “Antes de ser pensadas por cientistas, muitas invenções foram primeiro imaginadas por escritores ou poetas”. Essas criações permeiam por saberes advindos de todas as áreas, até pelo território da memória e imaginação talvez.

Falar da poesia, de Mário Quintana é assertiva que nasce da ação reflexiva entre as apresentações dos trabalhos avaliativos, de final do semestre da PED I, das turmas Anos Iniciais e Educação Infantil do Curso de Pedagogia no CE/UFSM. Hoje, é possível dar relevância a um indicativo a mais para essa assertiva, pois está sendo comemorado cem anos deste poeta gaúcho. Entre as belíssimas e significativas histórias de vida apresentadas pelos alunos e alunas das turmas<sup>3</sup> – um reencontro com as lembranças – está aquela em que Mário Quintana faz dobradinha quente, fora desse tempo e desse espaço, como diz Fernando Pessoa, mas entrelaçada pelos mesmos desejos, imaginários e emoções daquelas presenciadas nas falas desses graduandos(as). Entre o território de lembranças, tomo por empréstimo esta: a dinâmica contornada pelos poemas de Quintana, que, com certeza, foi muito criativa.

Com esse dispositivo, posso dizer que acompanho a dinâmica da PED I pela participação nos encontros dos professores da disciplina, e também nos encontros com os alunos, que acontecem nas segundas-feiras de todo o semestre: uma segunda-feira, o planejamento dos professores; na outra, atividades com os alunos. Participo, então, no expoente memorialístico desta tão problematizadora inovação universitária, que é a PED I. Confirmo a participação através de citações vindas da composição do belíssimo Diário de Campo realizado durante o período de observação nessa disciplina articuladora. Foram aproximadamente dezoito encontros no período de março a julho de 2005

---

<sup>3</sup> A proposta de trabalho avaliativo para o final do semestre da PED I do Curso de Pedagogia do CE/UFSM, além de produções relativizadas aos filmes “O Jarro” e “O Clube do Imperador”, textos educacionais e o livro literário Ateneu, de Raul Pompéia, inserem-se a apresentação oral e escrita da história de vida de cada aluna(o) no que diz respeito às vivências educativas, remetidas ao trabalho da memória desde a infância até essa data.

No contexto da dinâmica apresentada pelas alunas, para os momentos significativos em suas Histórias de Vida – desenhados a duas mãos – o poeta gaúcho surpreende os colegas e os professores com o sabor/saber contido em seus versos, a exemplo de “Auto-retrato, Das Utopias, Tão simplesmente, A cor do invisível” e outros imbuídos na apresentação do trabalho das alunas, na imaginação, nas lembranças vividas ou não, no imaginário. O autor vai construindo sua História de Vida em cada poema. E as(os) alunas (os), além de construírem suas trajetórias e apresentarem suas lembranças através da memória desadormecida, de suas imaginações e imaginários, são sujeitas(os) na construção de suas histórias recentes, através das atividades da PED I. Neste texto, registro a construção desse processo, outros também o fazem e, assim, a história se documenta no espaço/tempo referente. Pois História de Vida é ciência humana, é investigação humana (ALBERTI, 2004).

Em se tratando das atividades apresentadas pelos alunos e alunas, sinto-me no compromisso de também registrar a fala de uma das minhas convidadas a fazer parte da comunidade produtora de argumentação (MARQUES, 2002) desta pesquisa, embora ela não tenha ainda sido apresentada, outra de suas falas já tem sido expressa no relato das “queixas” anteriormente feito. Isso não obstaculiza a presença da citação, porque, logo mais, os sujeitos/atores serão caracterizados e apresentados, por inteiros, nesta construção de resultados investigativos. Compactuo com este enunciado:

[...] vi trabalhos excelentes [...] tive a oportunidade de escutar relatos muito significativos sobre a história de vida dos alunos, tive a oportunidade de ler trabalhos, relatórios que considerei momento de aprendizagem [...] Isso eu guardo com muita atenção [...] Às vezes a gente constrói representações a respeito de uma pessoa, mas não sabe quais são os sentimentos que estão ali, o que essa pessoa vive, por que dificuldades e alegrias ela passou. Eu aprendi com os trabalhos desses alunos (SUJEITO/ATOR IV).

A História Oral contada pela comunidade produtora da argumentação para uma pesquisa promove a reconstrução de experiências de um modo tão significativo, capaz de localizar acontecimentos vindos ao longo do processo de formação da História de Vida, seja da escola ou de fora dos muros escolares de cada pessoa. Nessa direção é que se realizam esses trabalhos da PED I.

Boaventura Santos (1989) aponta por momentos de mudanças paradigmáticas, onde o conteúdo científico pode não estar sendo considerado o de maior valoridade no processo de formação docente, há outros elementos que também fazem suas demarcações na esfera construtora do conhecimento. O que antes parecia essencial,

agora pode ser periférico (ANASTASIOU, 2004). É necessário levar em conta a vida por inteiro do humano em toda e qualquer situação.

Na opinião de Isaia e Bolzan (2004, p. 125), pode compreender que a construção do papel de ser professor é coletiva e se faz na prática da sala de aula e na atuação cotidiana. Assim “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico”. Então posso ressaltar que a formação advém de todos os percorrentes da vida. Dessa maneira, o professor é premiado a ser um constante aprendiz. Nos caminhos dessa dissertação, há um registro especial para o processo do professor formador se constituir como aprendiz.

Ao se pensar na docência do ensino superior, as pesquisadoras Isaia e Bolzan (2004, p. 122), ressaltam ainda que “torna-se necessário refletir sobre como se aprende a ser docente nesse nível de ensino”. Até mesmo uma atividade acadêmica construída na troca de saberes, entre os pares que a conduz, bem desenvolvida, pode ser processo de aprendizagem para o formador, eu acredito. Há de se pensar também, segundo as pesquisadoras, na construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação do profissional na universidade. Para Isaia e Bolzan (2003, p. 248), quando se dirige à docência do ensino superior, afirmam que:

[...] é preciso que o contexto acadêmico compreenda que o docente, além de ensinar a pesquisar, em seus domínios específicos, necessita investir na dimensão pedagógica da docência, construindo-a através de um processo reflexivo em que se tornem sujeitos de suas práticas.

Tecendo história pelo olhar de Boaventura Santos (1989), na citação anterior, posso dizer que as alunas(os) dos Anos Iniciais e Educação Infantil construíam suas falas, nessa atividade pedagógica, para além das vivências da escola, bem como Mário Quintana o faz em seus belíssimos poemas. Conectaram-se ao familiar, ao social, ao virtual sendo pesquisadoras de sua atuação. O transitar por essas vivências pessoais pode possibilitar às futuras professoras, desde já, uma reflexão sobre suas experiências e suas utopias, como alunas, como olheiras dos seus professores de início da escolarização.

Ao professor é importante estar vivendo processos que o desinstale, que o instigue a atitudes inovadoras, a exemplo da coletividade. O professor formador é, em certo ponto, responsabilizado à mobilização de inovações acadêmicas. Na eloquência

das representações docentes, é conexas a citação de Oliveira (2003) quando configura o pensamento remetido ao dimensional da profissão de professor:

Conforme as pesquisas que temos realizado, através das histórias de vida dos professores, tendo a memória como ferramenta, percebemos que as representações sobre a docência, sobre o que é ser professor, construídas durante os processos de escolarização do sujeito, são acionadas no momento em que ele está no espaço da sala de aula. Esta é uma importante peça do quebra-cabeça na tentativa de compreendermos como se produz a professoralidade no espaço acadêmico (OLIVEIRA, 2003, p. 260).

As lembranças contadas através da História Oral são um avanço na proposição do conhecimento de si e do coletivo que se instala num espaço/tempo. Os professores formadores da PED I, durante as apresentações desse memorialístico, reportam-se, talvez, a reflexões analíticas sobre seu “fazer” pedagógico. Na experiência de lidar com a História Oral, não somente como professora da UFSM, mas em outras instituições nacionais e internacionais, Oliveira aponta:

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração [...] as questões sociais neles presentes (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

O trabalho sobre História Oral, apresentado pelas alunas(os) da PED I, vai se constituindo pela escavação insistente no reservatório dos “guardados da memória”, que são as lembranças. A PED I transita pelo eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”, com o objetivo de produção do conhecimento compartilhado entre as demais disciplinas, mas também mexendo com a memória: tempos e espaços. Nas considerações relevantes e pertinentes dos resultados da pesquisa, há um adentrar-se na problematização que segue da PED I. A citação que se apresenta está na Resolução do Curso de Pedagogia e enfoca o eixo temático de interesse da PED I em investigação:

Este eixo refere-se aos conhecimentos básicos do pensamento educacional nos campos da Psicologia da Educação, da História da Educação, da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação e suas articulações com as práticas educativas. Nesse eixo articulador pretendemos situar o aluno frente ao objetivo de sua formação profissional (CCP – Coordenação do Curso de Pedagogia – CE/UFSM –Resolução CNE/CP 02/2002).

## 2.1 Construindo possibilidades inovadoras de compartilhamento/interdisciplinar no contexto universitário: PED I

### Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis ... ora!

Não é motivo para não querê-las ...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

(Mário Quintana - Poesias Completas)

A PED é a nova disciplina do Curso de Pedagogia do CE/UFSM que, dentro de uma metodologia de compartilhamento, assume o papel de eixo temático articulador entre as demais disciplinas do Curso. Em cada semestre é apresentado um tema específico, que tem por objetivo a flexibilidade e a complementação da formação acadêmica, bem como aprofundar e/ou diversificar os conhecimentos relativos a essa formação. Este é o *locus* de minha pesquisa.

Fundamentando-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia (CE/UFSM, 2002), no que diz respeito à nova matriz curricular, embasada nas resoluções de 2001, que perpassa pelas linhas onduladas da formação inicial e pelo exercício do professor formador na sua docência, é corrente dizer que:

[...] redimensionando aspectos da formação inicial de professores e também reestruturando práticas pedagógicas inerentes aos professores-formadores atuantes no Curso. Estes professores, através de projetos de ação conjunta, articularão a prática educativa do semestre e do Curso. Essa modalidade de trabalho visa romper a superposição de conteúdos e propõe uma articulação interdisciplinar para a realização das atividades práticas previstas, transversalizando toda a proposta formadora, do primeiro ao oitavo semestres.

A articulação dentro dos moldes da interdisciplinaridade chama o professor formador ao exercício da pesquisa para além de sua prática, pois ele precisa saber o que vai falar para o grupo, que possa acrescentar, que possa somar no grupo. Dessa forma, vai-se permitindo criar certo amadurecimento da sua disciplina, estendendo ao processo o conhecimento dos conteúdos das outras disciplinas em movimento.

Talvez esse seja um dispositivo para que ocorram as mudanças necessárias na docência: em primeiro lugar mudar a “cabeça” do professor. O complexo só acontece se

o professor estiver disposto às mudanças, acentuando novas competências, nova inteligência, subjetividade/ intersubjetividade – são palavras expressas pela professora doutora Délcia Enricone no II Simpósio de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional da UFRGS, realizado em 29 de junho deste ano.

Diante da exposição da pesquisadora referendada, é corrente apontar que o professor formador, diante de uma metodologia interdisciplinar, precise ter uma compreensão crítica da totalidade social, numa perspectiva dialógica e integradora com o grupo. Para isso a sua ação é fundamental, partindo do individual para o coletivo. Dentro dessa visão conjunta, a dialogicidade acontece através da conversa com outros conhecimentos, com o próprio mundo. Essa leitura do mundo pode acontecer num processo utópico, libertador.

A pesquisadora continua sua fala configurando a problematização de que o interdisciplinar acontece em torno do cotidiano, para além das limitações da disciplina. Esse cotidiano está nos multimeios, onde o professor formador deva percorrer na ousada busca de algo a mais, ir ao complexo, rever aberturas para as múltiplas dimensões da construção do saber entre eles e com seus alunos.

Num olhar curioso cruzado aos depoimentos dos sujeitos/atores dessa pesquisa, remetidos a essa articulação interdisciplinar dos conteúdos e ao compartilhamento dos saberes docentes, tento perceber como a PED I investigada é compreendida pelos professores formadores. Os que seguem são recortes que se anunciam antecipados à apresentação desses sujeitos/atores, mas que estão em consonância com o PPP do Curso de Pedagogia referendado:

A PED tem o significado de tentar fazer uma certa síntese, ou seja, a chamada interdisciplinaridade. [...] A interdisciplinaridade deve acontecer de uma forma natural. É uma construção tão bonita, tão natural, entra até sentimentos, uma relação bem humana [...] se dá no processo de relações, de experiência, pelo processo de vivências das disciplinas (SUJEITO/ATOR V).

A PED é um momento onde nós estamos articulando questões que devam retornar depois para cada disciplina. [...] Entendo eu que trabalhar interdisciplinarmente [...] o mais importante é poder sentar com meus colegas, meus colegas de PED, que dão aula no mesmo semestre e discutir, construir uma disciplina, que não tem um conteúdo programático pronto [...] que essa disciplina nós estamos construindo (SUJEITO/ATOR IV).

A PED é articular todas as disciplinas de um determinado semestre, devendo se situar numa interdisciplinaridade. [...] que você deva expor o seu conhecimento disciplinar e compartilhar esse conhecimento com seus colegas, tentando realmente relacionar o que existe de comum na sua disciplina com as outras disciplinas e construir um conjunto de saber interdisciplinar (SUJEITO/ATOR III).



Os eixos articuladores das PEDs objetivam organizar a temática proposta através de ementas, dinamizando as áreas do conhecimento com as práticas formativas. Nesse sentido, os professores do semestre devem construir e possibilitar a concretização de projetos coletivos, encaminhando as práticas formativas comuns a serem desenvolvidas por todos. Assim, o eixo temático deve ser observado no planejamento das atividades, e é de responsabilidade de todos os formadores envolvidos. Dessa forma, são compreendidas a necessidade e a importância de realizar reuniões de planejamento conjunto, discutir práticas formativas, que permitam inserir todas as disciplinas nas atividades do projeto.

Compreendo, através das falas dos sujeitos/atores, que é desse planejamento inicial coletivo que se desencadeiam todas as atividades do semestre, e dessas atividades é que se constrói a PED. Essa construção deve envolver de tal forma também os discentes, ou seja, é necessário ouvir o desejo dos alunos ao “que/fazer” nessas atividades que melhor espelhe a produção do conhecimento. Acompanho esse movimento, essa dinâmica pelo meu Diário de Campo. Explica o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (CE/UFSM, 2002):

Um trabalho desenvolvido compartilhadamente pelos docentes e discentes de um Curso, mediadores reflexivos, sustenta propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e, ao mesmo tempo, desencadeia práticas investigativas na escola. Consideramos, assim, o ir e vir entre os saberes da universidade e os saberes da Escola, e a reflexão sobre eles, com focos importantes do trabalho a ser desenvolvido na formação inicial.

O planejamento das PEDs acontece quinzenalmente, através de reuniões organizacionais, seminários de discussões temáticos, encontros para decisão de materiais pedagógicos condizentes com as necessidades acadêmicas a serem utilizados nas referidas aulas, e na capacidade interpessoal de relações. Estes seminários, pela sua organização e participação, encaminham-se à formação continuada para os professores formadores inseridos no processo. Através da observação, compreendo ser este um espaço de discussão em busca de reflexões para problemas, enfrentamentos, desafios do contexto da profissionalização. Ao analisar o PPP do Curso, no qual estão inseridas as PEDs, percebo-me mexendo com uma articulação envolvendo as áreas do conhecimento: prevê uma inserção efetiva do futuro professor no cotidiano escolar.

Um aponte plausível para a ênfase ao contato articulador entre a academia e a escola pode acontecer através das PEDs. Essa articulação pode levar o estudante a integrar-se com as redes de ensino: pública e privada. A matriz curricular configura-se a partir da compreensão de que o futuro profissional da docência possa formar sua identidade concretizada/assegurada no cotidiano docente. Para que essa identidade docente se construa nesses moldes, segundo a proposta do PPP do referido Curso, em consonância com Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002, p. 34), é necessário que:

[...] o profissional em formação deverá experienciar, ao longo de sua formação, vivências que integrem as disciplinas de cada semestre. É necessário, então, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação, e deles com os formandos, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem.

Dentro do quadro da formação acadêmica é necessário visualizar que o formador de formadores, ou seja, o professor universitário esteja consciente de seu mérito em estar sempre em formação continuada, acompanhando as redes públicas e privadas de ensino em seu cotidiano escolar, num campo aprendente. Esse entrelaçamento pode estar se consolidando também nas oito disciplinas articuladoras - uma em cada semestre – que são as PEDs.

O entrelaçamento das PEDs é docente e discente, interligando-se às redes escolares através de atividades práticas. Essa é a intenção de sua gênese de acordo com o PPP do Curso. Embasado nesse dispositivo é que a aceitação foi quase que unânime, por parte dos professores formadores desse Curso, segundo o recorte do sujeito/ator V, que compactua com as resoluções da nova matriz curricular, dizendo que “a PED é atividade prática educacional, nesse sentido, ela foi praticamente aceita por todos os elementos do grupo [...] as atividades seriam nas escolas [...] se assinaria tipo um convênio com as escolas”. Através desse acordo, os alunos realizariam as atividades práticas nas escolas.

A PED culmina com o TCC – Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – que pode ser realizado através da pesquisa. É dentro desse contexto que construo minha pesquisa: olhar para a história de vida desses profissionais “formadores de formadores”, na possibilidade de entender o imaginário instituído, suas realizações, seus desejos e representações docentes, na tentativa da produção coletiva do conhecimento.

O foco do ensino de pesquisa na formação docente é o próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares no âmbito das Diretrizes Curriculares, BRASIL/CNE (2002). Pesquisar é estudar, é especializar-se, é mexer com o já instituído, é ressignificar, é descobrir, é instituir, é significar. Nessa pesquisa, tudo isso acontece comigo. A pesquisa constitui um instrumento relevante de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação do professor, o qual se torna importante para analisar o contexto onde se instalam as situações, os enfrentamentos cotidianos.

O eixo articulador “Educação, Tempos e Espaços”, onde faço a pesquisa, está composto por objetivos que se referem aos conhecimentos básicos do pensamento formador nos campos da Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Educação Especial, Bases da Pesquisa e suas articulações com as práticas docentes. Nesse eixo articulador, o professor pode situar seus conteúdos nos tempos e espaços da formação profissional, interligando-se aos outros conteúdos.

O local focalizado da minha pesquisa está expresso: a PED I. Anuncio agora a razão da escolha da comunidade convidada e provedora de argumentação para as questões problematizadoras da pesquisa, que são os sujeitos/atores; a metodologia usada; os instrumentos necessários para a realização das entrevistas; as falas desses sujeitos/atores, entremeada de sentimentos, emoções, experiências, conhecimentos, saberes; a fundamentação teórica que se embasa esta investigação. Assim, posso registrar os recortes significativos nessa coleta de dados.

## **2.2 Comunidade produtora da argumentação: metodologia investigativa, apresentação e escolha profissional**

[...] esse aspecto de “ser professor” foi acontecendo de uma maneira lenta, através da formação continuada (SUJEITO/ATOR I).

[...] eu acho que tem uma grande influência da minha avó na minha docência. Ela foi uma grande alfabetizadora (SUJEITO/ATOR II).

Encaminho a pesquisa na posição de abertura para um espaço reflexivo, através de suas histórias de vida, aos professores formadores do Curso citado, os quais são chamados, carinhosamente, nesta construção de resultados, de Sujeitos/Atores. Dirijo-me a eles com a sabedoria de vê-los como “comunidade produtora da argumentação” aos percorrentes da investigação. São convidados para além de apontar deficiência na formação e profissionalização, para que possam se olhar como professores pesquisadores de suas próprias práticas, indo além da “terra firme” no processo da inovação universitária.

Mexer com o imaginário instituído, com a solidez desses profissionais é possibilitá-los a perceber o equilíbrio entre o institucionalizado e ao que precisa ser instituinte pela demanda social. Pisar no “arenoso”, no novo, talvez seja a virtude das descobertas, é reflexão. Chamo-os de comunidade produtora de argumentação também para homenagear a nomenclatura privilegiada por Marques (2002) ao dirigir o pensamento àqueles que são “miolo” das investigações junto ao pesquisador. Sujeitos/atores para Tardif (2002) são sujeitos do conhecimento e atores de suas descobertas. Desde já, abraço-os com a força incandescente do agradecimento.

“Viver um momento de professor reflexivo ao longo de suas palavras” (BRANDÃO, 2003, p. 17), é viver um momento de autoformação, é investigar-se a si mesmo, é inovar. Através deste dispositivo, o autor afirma que há uma significação interessante em questionar-se quanto às ações formativas de/e/por cada docente. Essa significação acontece em cada entrevista realizada. Ao término de cada entrevista, percebo-me um pouco mais docente. Sinto-me por demais respeitada pessoal e profissionalmente pelos sujeitos/atores, sinto-me pesquisadora que aprende, pelo olhar pedagógico, de um novo nível de ensino: o ensino superior:

Há mais preocupação de pensar a dimensão social da pesquisa enquanto um dos instrumentos de criação solidária do conhecimento e de possíveis ações de teor político pedagógico, do que a intenção de propor teorias pós-modernas e métodos inovadores e confiáveis de pesquisa científica. Quando isso acontece, entre uma página e outra, é porque antes a questão refletida foi vivida em um momento de diálogo entre pessoas que descobriram a pesquisa sobre educação como uma dimensão e um dilema da própria experiência de ser educador (BRANDÃO, 2003, p. 11-12).

Em se tratando da pesquisa no ensino superior - PED I – entendo a criação solidária do conhecimento acontecendo, como esse conhecimento solidário é celebrado em ato político pedagógico. Segundo Brandão, para que seja ato pedagógico é

necessário antes ter vivido e refletido, em interlocução, essa experiência entre pessoas ligadas ao processo. O interessante é que as atividades que se desenvolvem na PED I expressem uma ampla relação com os anseios da sociedade, revisando certas posições e estar se autoformando em confluência com o novo. Percebo, pelo Diário de Campo, essa autoformação estar acontecendo nos encontros da PED I.

Através do Diário de Campo, do movimento nos encontros de planejamento na PED I, posso anunciar que a preocupação com os anseios vindos da sociedade está presente entre os professores responsáveis pela construção dessa inovação universitária. Percebo isso pelo contar de suas histórias de vida.

A História de Vida como teoria metodológica se apresenta como um aporte significativo para o trabalho de investigação com professores, visto que, a possibilidade de narrar suas histórias como estudantes, de refletir através de processos de formação continuada os modelos de professores que produzem marcas, constituem-se materiais de formação e autoformação sobre os saberes construídos sobre a docência, construídos pelo trabalho da memória (OLIVEIRA, 2003, p. 50).

O processo investigativo matricia-se nas dificuldades da minha docência, talvez de alguns ganhos também. Essas dificuldades, quando constatadas, amenizam-se através da ação conjunta, do exercício mútuo no processo formativo. O planejamento e a realização das atividades no coletivo é questão problematizadora e aprendente. As pesquisadoras Isaia e Bolzan (2004, p. 123), dizem que “a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente”.

Participar de um espaço para construção coletivo do conhecimento, compartilhando experiências, dúvidas, sabores e saberes é um ganho na formação docente, podendo evitar, assim, a “solidão pedagógica”, promovida pelo sistema departamental instalado nas Instituições do Ensino Superior - IESs. Esse desenrolar prático/coletivo profissional fundamenta-se no reconhecimento da complexidade nos campos da aprendizagem. Exercer a docência também é formação.

Com um olhar afetuoso, anuncio os convidados especiais que fazem parte dessa comunidade argumentativa. Os sujeitos/atores, assim nomeados, são cinco professores do ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, que exercem sua ação/profissão para além da área específica e de apontar deficiências na formação e na profissionalização, desafiam-se para uma possível interdisciplinaridade. Nessa

modalidade é que eles fazem a diferença: tentam articular suas disciplinas através do eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”, pensando um processo de inovação universitária compartilhada. Estes desenvolvem modalidades inovadoras centradas na articulação teoria/prática, incluindo dispositivos metodológicos de ensino/aprendizagem com reflexão sobre a ação: pensamento analítico de Schön (2000).

Os diferentes campos do saber, conectados e articulados pelos professores formadores PED I tecem pelas disciplinas de Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Educação Especial e Bases da Pesquisa. Das seis áreas compartilhadas pelos cinco sujeitos/atores a Sociologia da Educação não é do bloco dos professores que concedem argumentação, por entrevistas, em razão muito especial: é ministrada pela minha orientadora. O olhar sociológico com certeza conquista o privilégio dessa construção nos pormenores da orientação. A profissional de História da Educação não faz parte da composição das entrevistas por razão outra. Porém, para os festejos da compensação, há duas formadoras que exercem docência na Psicologia da Educação. E, cada uma delas, com um olhar ímpar, singular rumo à disciplina.

Para situar os professores(as) formadores(as) no contexto da pesquisa, no tocante aos recortes das falas, apresento-os como Sujeito/Ator I, Sujeito/Ator II, Sujeito/Ator III, Sujeito/Ator IV e Sujeito/Ator V – embora seja uma profissional apresentada, mantenho a expressão “sujeito/ator” no masculino. Essa escolha de assim os nomear é em relevância ao pedido de dois deles para que os seus nomes fossem preservados no corpo da dissertação. Para que prevaleça a igualdade, prevalece a ordem de sorteio de seus nomes na seqüência da retirada dos bilhetes personificados de cada professor formador, que faz parte dos convidados a contextualizar na investigação. Apresento-os no que diz respeito ao pessoal e pão profissional de cada um.

A professora formadora, sujeito/ator I, é uma jovem profissional e uma profissional jovem, que exerce a docência no ensino superior, como professora Substituta no Curso de Pedagogia, na UFSM, há um ano e cinco meses, na disciplina de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, que corresponde a sua formação inicial. Sua Especialização é em Educação Especial, faz Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana – UFSM. Sente uma inquietação no que diz respeito ao Doutorado: pretende enfrentá-lo logo mais. Anuncio que esses dados são precisos pela data da primeira entrevista, realizada em 21 de setembro de 2005.

E a minha formação inicial em Educação Especial surgiu por uma visão minha referente ao curso, que seria ajudar as pessoas. Essa visão inicial é muito paternalista. Hoje a gente tem a visão desse curso relacionada em trabalhar com um sujeito diferente, que é o portador de necessidades especiais.

Se a gente for fazer essa análise do porquê da Educação Especial [...] só fui me questionar realmente quando tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa – atribuo muito valor aos graduandos ou pós-graduando que trabalham em projetos de pesquisas - quando eu já estava na minha Especialização (SUJEITO/ATOR I).

Com essa professora formadora acontece uma só entrevista: o primeiro bloco de perguntas. Nesse bloco é conversado sobre dados pessoais e profissionais do profissional da educação – a partir do mês de janeiro, ela está trabalhando em outra Instituição de Ensino. Esta me surpreende com o desejo de expressar seu entusiasmo pela docência, pela busca da formação continuada, pela vontade de ver exercida, na prática, a teoria estudada e, agora, sendo incorporação na sua vida. Atribui tamanho valor aos grupos de pesquisa em que participa e diz da necessidade do estudante ir para além da formação acadêmica, na preparação do exercício de sua docência. A formadora aponta para a importância de outros cursos de formação, paralelo à formação acadêmica, para a produção do conhecimento.

As falas representadas pelo recorte que segue, apresentam as idéias dessa professora formadora, porém a emoção e o êxtase que demonstra com a vida docente ficam nas entrelinhas, no espaço em branco do texto, como se vê nos versos de Mário Quintana.

[...] participei sempre de projetos de pesquisa e extensão, os quais muito importantes para a minha formação: participar de pesquisas, de grupos de estudos e projetos que eu e meus colegas montávamos [...] proporcionava vivências intensas na universidade [...] E todas as experiências que eu pude ter, em relação à comunidade surda, me ajudaram muito no estágio: algo fora da Instituição. [...] para isso devemos procurar esses outros lugares.

Essa busca de exercer a docência objetiva colocar em prática tudo o que eu já estava estudando, que eu estava refletindo, que eu estava pesquisando: eu precisava entrar na profissão de professora. Eu precisava colocar em prática o que eu tanto falava, o que tanto estudava, as teorias adquiridas, como seria frente à questão dos alunos, como é trabalhar diretamente com eles? [...]Esse mais que eu tanto falo é exatamente vivenciar a ação docente (SUJEITO/ATOR I).

Ao lançar o convite a fazer parte da comunidade produtora da argumentação, a professora formadora, sujeito/ator I, deixa transpassar alegria, interesse e relevância; tenta dizer que ela tem tão pouca experiência de docente e talvez... Prefere realizá-la no espaço do GEPEIS. Demonstra-se disponível e ansiosa para que logo se faça a primeira

entrevista. Em consequência ao atraso de minha qualificação, demoro buscá-la para os próximos blocos e, nesse momento, já não está mais morando em Santa Maria. Razão esta de termos conversado apenas sobre o bloco que perpassa pelos elementos pessoais e profissionais do professor formador.

A professora formadora, sujeito/ator II, apresenta uma carreira profissional brilhante, complexa, assegurada pelo saber da experiência. Esses saberes são construídos não somente pelo viés da docência no ensino superior, mas também por outras situações/funções dentro da UFSM: como aluna, como servidora de nível superior e como docente - hoje, exerce sua docência na disciplina de Psicologia da Educação. Esta formadora me surpreende, desde o início de minha observação na PED I, ao dizer que gostaria de fazer parte da pesquisa como colaboradora. Justifica sua atitude de querer estar na participação com a grandeza de afirmar que é uma otimista em relação à metodologia inovadora universitária no Curso de Pedagogia, que é a PED. E seria este um momento de poder falar sobre esta construção.

O tempo de docência que é exercido pela professora formadora supracitada é de quinze anos, até a data da primeira entrevista – 22 de setembro de 2005. Sua licenciatura é em Pedagogia pela UFSM: Séries Iniciais; Mestrado em Educação, também pela UFSM; Doutorado em Educação, pela UFRGS. Exerce docência em Educação Infantil; em Pré-Escola; em Anos Iniciais pela rede estadual; em nível superior, na UFSM e UFPEL. Atualmente, exerce docência na UFSM em Psicologia da Educação. Possui saberes da experiência embasados na prática docente por diversos níveis de ensino. É uma professora formadora apaixonada pela docência, está sempre se sentindo desafiada, “topa” a luta pelas tentativas de inovações, é otimista. Aprendo muito com ela. Alguns recortes de suas falas para retomar as afirmações:

[...] quando entrei no Curso de Pedagogia é que me encontrei. Não poderia eu ter sido outra coisa senão docente.[...] eu costumava brincar, dizendo que já passei pelos três segmentos: fui aluna, funcionária (servidora técnica) e docente e estou sendo docente na UFSM. Então, entendo como é que as coisas funcionam.[...] assumi um contrato no Estado, aí sim eu fui trabalhar de fato na minha formação: com a 3ª série dos Anos Iniciais.

[...] Sempre trabalhei e estudei [...] Acabei o meu Mestrado [...] e já me inscrevi para um concurso na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL [...] Aí começa uma etapa muito rica na minha vida. [...] uma outra etapa, que foi o meu Doutorado na UFRGS, numa linha que se chama “Processo Participação e Inclusão na Educação Especial”.

A docência para mim é uma coisa alegre, que até hoje poucos dissabores eu senti [...] Porque essa coisa de contato com alunos, essa compensação que traz esse contato, a inter-relação com as pessoas [...] para mim é uma coisa importante (SUJEITO/ATOR II).



No dia e hora marcados para as entrevistas, esta professora formadora está no aguardo, em sua sala departamental, com ambiente adequado para tal. Sei que altera sua agenda para poder me atender e fala com prazer sobre seu trabalho no ensino superior e, em especial, sobre a PED I. Percebo nela sempre um olhar de alegria em poder contribuir com a investigação. Percebo também, em contraponto, um olhar preocupado com os pormenores da educação que “entram” o desenvolvimento construtivo dos processos desejados e necessários no ensino superior, pelo descomprometimento dos pares desconhecedores da força coletiva na docência. Vejo esta profissional contaminada pelo “vírus da excelência” docente.

O professor formador, sujeito/ator III, é docente há trinta e seis anos. Desde os primeiros encontros realizados no planejamento da PED I, no momento do Diário de Campo, percebo o aceite pelo trabalho coletivo, pela interlocução entre colegas, pela necessidade do compartilhamento – transparece um tanto demarcado pela “solidão pedagógica”. Aceita prontamente o convite na contextualização da pesquisa para além das “queixas”, segundo Alicia Fernandes (1994). Prefere fazer uma só entrevista para os três blocos de perguntas. Responde-as sob pausa e reflexividade. As explicações sobre as intenções do trabalho investigativo no momento das entrevistas são desnecessárias, pois é uma investigação que se constrói lentamente, tudo no seu encaixe, desde as coletas de dados no Diário de Campo.

Retomando a apresentação deste professor formador, continuo na questão em que ele inicia sua carreira docente em Betuzza, como professor de História da Pintura, na Universidade Nacional Peruana Frederico Villareal. Sua formação acadêmica permeia pela licenciatura em História pela mesma Universidade; Especialização em Currículo pela UFSM; Mestrado em Currículo também pela UFSM; Doutorado em Planejamento e Economia da Educação pela University Pihs Burg – EUA. Atualmente exerce a docência no Curso de Pedagogia da UFSM em Planejamento e Pesquisa Educacional. A entrevista com o sujeito/ator III realiza-se em treze de março de 2006 na sala do GEPEIS. Ele prefere este ambiente por entender que é um espaço que exala inspiração para os depoimentos.

É tamanha a relevância e a pertinência no que diz respeito aos saberes acadêmicos e dos saberes construídos pela experiência no decorrer da trajetória de vida desse professor formador. Cito um fenômeno relacionado aos encontros do planejamento da PED I, referendado ao construto coletivo desse sujeito/ator: o bolo de aniversário.

Esse recorte está no corpo desta pesquisa – aguarde. Esse professor formador divide sua história docente em três momentos:

[...] A primeira etapa foi quando iniciei minha carreira em Betuzza, como professor da História da Pintura, referindo-me à Universidade peruana Villareal. [...] A segunda foi quando tive de conjugar a minha vida, depois de Graduado, nos EUA, e lecionar algumas disciplinas em universidades que me convidavam como professor visitante [...] a terceira etapa foi quando cheguei ao Brasil e me tornei professor de Planejamento Educacional no Curso de Pós-graduação em Educação para o Mestrado [...] quando existia ainda uma espécie de área de concentração com eixos temáticos (SUJEITO/ATOR III).

Quanto sua trajetória de vida na docência, o sujeito/ator III diz que “A trajetória percorrida [...] encontra momentos difíceis, encontra situações felizes, encontra decepções; também encontra no trajeto, como eu diria, fácil de ‘empolgamento’ e amor pelas coisas que está fazendo”. Seguindo com a idéia de como se vê na docência, revisitando sua trajetória pela entrevista, ele, em tom reflexivo, coloca que “Às vezes me sinto feliz, às vezes me sinto decepcionado, às vezes eu me sinto que devo cumprir a minha função de docente honestamente”, continua no ideário de que não abre mão do compromisso com o aluno, que se sente bem sendo professor formador.

A emoção, a necessidade de dizer e o “empolgamento” que percebo vindos da comunidade produtora de argumentação, no momento das entrevistas, também eu sinto agora ao apresentar os resultados dessa investigação, ou seja, dessa pesquisa de campo. Em muitos dos depoimentos eu me encontro. As dificuldades que são anunciadas para o exercício desta profissão, são as que, talvez, fazem parte de minha vida docente. Mas há um crescente nisso tudo: conheço de perto a docência universitária. Para mim, isso em si, já é motivo de festejos. Mas tem mais.

A professora formadora, sujeito/ator IV, assume como docente no ensino superior posterior a uma construção belíssima de saberes experienciais. O cotidiano e suas diversidades educacionais vão construindo conhecimento e transformando-os em saberes na trajetória docente dessa formadora. É orgânica, ordenada, certa nas suas falas, dificilmente discorre para além do tema do bloco de pesquisa que está em vigor no momento. “Para mim as coisas acontecem num processo bem amadurecido, devagar, lentamente, aos poucos”. Constrói a trajetória pela prática docente e pela formação continuada, em diferentes níveis de ensino, por diferentes setores do processo educativo e, na concomitância, se especializa. Essa idéia se corporifica ao texto com a citação: “Eu andei em todos os níveis, tive uma experiência bem grande, são quatorze anos que a

gente enriqueceu muito, muito como docente”. Daí comenta suas andanças pelo processo de ensino/aprendizagem.

A professora formadora supracitada faz sua licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco de Santa Rosa. Sua Especialização percorre pelos caminhos da Psicopedagogia na Faculdade Imaculada Conceição. O Mestrado em Educação pela UFSM e o Doutorado em Educação pela UNISINOS. Exerce docência há vinte e oito anos e, atualmente, é professora da disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFSM. Ela fala: “início a minha vida como aluna na Congregação Franciscana. Nessa escola, trabalho durante oito anos como professora e, depois, mudando de cidade continuo na mesma Congregação na escola daqui com o Ensino Médio” – daqui é em Santa Maria - até a entrada na universidade como professora nesse *locus* de ensino superior. Segundo ela, o professor deve se “desarmar” da posição, da postura que carrega, deixar-se ser, permitindo fluir, levando-se a refletir sobre a sua docência.

O professor formador, sujeito/ator V, é docente há trinta anos, até 21 de setembro de 2005, quando realizada a primeira entrevista. Inicia sua carreira como professor da rede estadual de ensino, nas disciplinas de Música, Moral e Cívica – esta disciplina, em época de ditadura militar, é para “encurrular” o professor para o silêncio, para as entrelinhas das explicações, para o indizível, pois não pode haver manifestações contrárias à ordenação do poder - e Filosofia. A formação inicial desse formador é em Filosofia e em Música; a Especialização, em Pesquisa Educacional; o Mestrado, em Educação pela UNISINOS. Atualmente, é professor de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia na UFSM.

Este sujeito/ator prefere realizar as entrevistas na sala do GEPEIS – espaço calmo, que gera tranquilidade e fluidez das idéias. Conta sua história de vida entusiasmadamente. Modifica a tonalidade da voz ao lembrar certos estranhamentos que ocorreram e que fazem história na sua vida docente. Emociona-se. Pára de falar por instantes, há reflexividade e logo continua com vigor seu depoimento. Nesse espaço em branco, talvez, o revisitar memorialístico aconteça com maior [re]significação. Interrogatórios, problematizações da docência surgem. É plausível citar novamente que “a gente constrói representações a respeito de uma pessoa, mas não se sabe os sentimentos que ali estão [...] por que dificuldades e alegrias ela passou”. São palavras do sujeito/ator IV.

Vivências estas do formador convergem com algumas vivências docentes e de formação que são também minhas, por exemplo, passar pelo exame de admissão, viver períodos de greve no magistério, conviver com o silenciamento do período de ditadura militar – meu pai é preso por insistir na autorização para o funcionamento do Ginásio, que é equivalente às séries finais do Fundamental – perseguições políticas de poder. Os recortes a seguir tentam passar para o leitor essas emoções, talvez, as palavras escritas não emanam do poder necessário para dizer:

Hoje em dia sou uma pessoa muito entusiasmada para lecionar. Na época em que iniciei, em 1975, também era entusiasmante. Uma coisa eu digo sempre: a vida do magistério me cativa, é de muito entusiasmo.

[...] foi a primeira experiência de que tive de me submeter, em minha vida, de alguém interpelar a minha vida. E eu, na época, fui muito forte, não me acovardei diante do poder [...] não na questão didática e na questão pedagógica, mas no entorno, que é a questão política [...] Eu conto um pouco da história porque o magistério tem que ser feito por pessoas que não são afobadas diante de possíveis ameaças [...] com pessoas da guarida, porque senão tu não vai trabalhar com convicção, senão não tem sentido [...] você forma pessoas. O magistério tem que ser feito com liberdade [...] em toda a minha docência me sinto muito bem, bem; mesmo quando há abaixo-assinado contra mim. [...] A Educação é muito fantástica, linda (SUJEITO/ATOR V).

Os relatos afetuosos desses sujeitos/atores foram gravados e, posteriormente, transcritos, na íntegra, com autorização para que estes possam ser contextualizados neste estudo. A transcrição, antes de passar pelo processo de encadernação, foi possibilitada chegar às mãos de cada sujeito/ator para a leitura necessária de [re]organização. Três deles entenderam desnecessária essa revisão. Em se tratando da valoridade dessas entrevistas no que diz respeito à construção do conhecimento, afirmo que cada tarde selecionada para estas é uma tarde significativa de estudos sobre formação docente; cada momento demarcado para transcrição é mais um momento de flexibilidade, de produção de conhecimento nas linhas e nas entrelinhas escritas; e, agora, na análise dos dados coletados, a situação aprendente encontra território mais complexo na soma de argumentação apresentada pelos sujeitos/atores: pesquisa é também formação.

As entrevistas, ao fazê-las, é decisão em comum acordo com os entrevistados. O pesquisador deve acercar-se da situação do entrevistado, colocando-se no lugar deste para entendê-lo na sua complexidade. Situar-se com clareza de suas inquietações, do que quer saber do entrevistado, sistematizando os dados levantados e, a partir de então, buscar a articulação na sabedoria docente dos convidados escolhidos para a busca de sua fonte de argumentação. Isso acontece com o processo das entrevistas dessa pesquisa.

Aproveito o período de greve no magistério estadual, do qual exerço docência, para estar por inteiro à disposição dos sujeitos/atores. Acredito que esses encontros estão para além de um processo de pesquisa, estendem-se entre sujeitos/atores e pesquisadora laços afetivos, de amizade. Quanto à realização das entrevistas, Alberti (2004, p. 83) orienta:

O roteiro geral de entrevistas deve ser elaborado com base no projeto e na pesquisa exaustiva sobre o tema. Sua função é dupla: promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subseqüentes, especialmente a elaboração dos roteiros individuais [...] trata-se de um esforço de sistematizar os dados levantados até então e de articulá-los com as questões que impulsionam a pesquisa.

Ao perceber estar em conexão ao Laboratório de Imagens<sup>4</sup> no GEPEIS – *locus* de informações/formação no qual essa pesquisa pretende dar também sua parcela de contribuição - é necessário mexer com essas informações/formações, sistematizá-las para dar seqüência à pesquisa. Ir talvez para outras fontes, outras construções. Bem como devemos mexer com as fontes vindas dos sujeitos/atores. Para tanto, o trabalho da minha pesquisa remete-se a um percorrente que aponta para quatro momentos subseqüentes na apresentação dos resultados coletados, encaixando-se um ao outro, para se chegar a resultados flexíveis, abertos, em movimento.

No primeiro momento, construo o Diário de Campo pela observação feita aos percorrentes da PED I, primeiro semestre de 2005, no qual se promove uma interlocução entre o desejo da pesquisa e o trabalho interdisciplinar dos professores formadores. Esse processo acontece através da disciplina articuladora, pelo eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” na PED I. Nesse período, estabeleço relações interpessoais no processo de construção e considero momento importante para conhecer um pouco sobre a vida docente dos sujeitos/atores, através da minha assídua participação nos encontros realizados com os formadores durante o planejamento da disciplina articuladora, também nos encontros realizados com os alunos.

No segundo momento, é feito o convite à comunidade produtora da argumentação para além de apontar dificuldades num trabalho inovador, podendo ser este um espaço que possibilite pensar a inovação universitária numa experiência interdisciplinar. Esse contato é feito através de um ofício/convite, entregue pessoalmente

---

<sup>4</sup> Projeto de Pesquisa Interinstitucional que se intitula “Laboratório de Imagens: Significações da docência na Formação de Professores”. Produção do Grupo do GEPEIS com as narrativas orais, escritas e as fotografias produzidas/utilizadas nas pesquisas da rede. Pretendo, com essa pesquisa, contribuir para o Laboratório na Linha de Formação, Desenvolvimento e Saberes Docentes.

a cada um dos sujeitos/atores, onde ouço o “sim” em unanimidade: um aceite em gratificação. Ao fazer a entrega desse escrito, marca-se a data para a realização do primeiro bloco de perguntas do roteiro das entrevistas. Em muitos momentos, pude colher a satisfação do contributo em seus depoimentos à pesquisa.

No terceiro momento são realizadas as entrevistas. A cada uma delas, um somatório na colheita de saberes da experiência, na construção do conhecimento, na fundamentação teórica, no engenho da formação continuada, nos entrelaces da amizade. As entrevistas percorrem pela formação pessoal e profissional no primeiro bloco; professor formador como aprendente no segundo bloco; e eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” no terceiro bloco. Ao realizá-las, um dos sujeitos/atores prefere só um momento para os três blocos de perguntas; com outros, acontecem dois encontros; com uma das entrevistadas, é conversado somente sobre o primeiro bloco. Respeita-se a decisão de cada um dentro de suas escolhas.

O quarto momento é a transcrição das entrevistas num tom acalentado pela significação entre as palavras dizíveis e as indizíveis, entre o som da voz e o silenciamento, entre as expressões ditas na “boniteza” da apropriação e aquelas espichadas para a reflexividade, entre os gestos faceiros e risonhos e aqueles que exprimem o “não/feito” ou o “poderia/ter/sido/assim” sobre/durante a docência. Este momento é acompanhado da aprovação das transcrições dos depoimentos pelos sujeitos/atores, e da assinatura da Carta de Cessão, a qual é concedente de direito de uso das informações nessa pesquisa. O uso desse direito é o processo que ora faço jus.

Compreendo o momento das entrevistas um momento em que os sujeitos/atores, desejosos de revisitar sua docência, de cuidar-se de si num tom reflexivo, de aproveitar a abertura dessa participação para pesquisarem-se como formadores de formadores, questionem suas práticas, elevando o momento para formação continuada. O professor deve ser reflexivo e avançar na prática com o diferente. A reflexão sobre a prática começa com Dewey, hoje, acentua-se em Nóvoa, Schön, Brandão e outros. Quanto à questão da formação do professor ou da formação continuada, os sujeitos/atores manifestam-se:

Então, para mim, não me bastava só fazer a graduação, eu precisava estudar mais, eu queria ser uma professora pesquisadora. O professor deve ter esse sentimento, esse desejo, essa sede de investigar, de ir atrás, de ler, de pesquisar. Isso é formação continuada. Essas análises abriram-me caminhos para que eu continuasse estudando muito. [...] Eu sou aquela professora que não consegue ficar fechadinha entre quatro paredes, eu tenho que ir atrás

dessas coisas que estão surgindo, desses aspectos, desses assuntos, desse movimento que, ao mesmo tempo, está me fazendo ser professora, que está influenciando na vida, na sociedade e que eu estou tentando identificar e passar para os meus alunos (SUJEITO/ATOR I).

Então, a formação de professor é vista assim: uma coisa é a formação acadêmica que é interessante, mas outra coisa é você ser perspicaz, você ser observador, você aprender com a vida, com as experiências na medida que as coisas vão acontecendo, com teus alunos aqui, outros sistemas, com problemas sociais, os pais, a comunidade em si! [...] A formação de um professor é complexa, incompleta, a gente nunca está formado, nunca está formado graças a Deus. Nós temos que aproveitar todas as experiências e de preferência que as experiências sejam as boas (SUJEITO/ATOR V).

[...] existe uma formação permanente [...] nada está acabado [...] Deveria se procurar nesse interesse, nessa expectativa um estímulo para procurar novos conhecimentos. [...] O conhecimento não deve ser somente aquele instituído, não, há sempre uma coisinha a ser acrescentado e há alguma coisinha há ser retirado. Então eu diria que não existe uma formação instituída para o professor e, sim, uma formação permanente e continuada. [...] Esta formação acontece ao longo da vida do professor (SUJEITO/ATOR III).

Eu acho que aqui no nosso dia-a-dia deveria ser espaço de formação, dessa nossa produção, de reflexão, de somatório, porque saberes existem vários, diversificados e muito interessantes, para serem compartilhados. [...] o que dá vida ao saber é esse movimento de querer compartilhar, de estar disponíveis, de fazer essa troca [...] esse para mim é momento de formação (SUJEITO/ATOR II).

[...] para além dos níveis acadêmicos [...] há um momento bem significativo que é a leitura, minhas leituras em casa, livros que eu vou coletando e lendo, encontros. Há também um outro momento significativo: a trajetória de professora pesquisadora é muito importante: o estar nesse encontro, o que nós discutimos, os estudos que se faz ali, os livros que eu compro e lei a partir desse encontro [...] tudo isso é formação (SUJEITO/ATOR IV).

É notória a idéia de que o professor deva estar em formação permanente. Os sujeitos/atores trazem o conceito de que não é apenas a academia a responsável pela formação necessário do professor e do professor formador, ela acontece para além dos níveis acadêmicos. Em seu mais recente livro “Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos”, o escritor Valdo Barcelos (2006) - um dos componentes da banca que examina essa escritura - afirma que até o diálogo com a memória é formação. Nas suas palavras, é processo formativo também estar conectado com os saberes e os fazeres, com os contrários e os contraditórios, com os desejos, com os conhecimentos científicos, com a vida nas mais complexas manifestações.

Refletir sobre a docência também é formação continuada. Trabalhar com História de Vida é processo formativo, é autoformativo porque, ao pensar a trajetória, é possível pensar o que se fez e o que poderia ter sido feito, dando rumo para um construto que ligue o feito com a possibilidade de tornar real o sonho projetado em tempos e espaços docentes. Desenvolver a prática profissional é ir além do campo cognitivo, é processar a

aquisição de habilidades produtoras do conhecimento responsável pela [trans]formação social talvez. Em consonância teoria/prática, no que tange citar os analíticos enunciados pela comunidade produtora da argumentação, os escritos são assim expressos:

Essa busca de exercer a docência objetiva colocar em prática tudo o que eu já estava estudando, que eu estava refletindo, que eu estava pesquisando: eu precisava entrar na profissão de professora. Eu precisava colocar em prática o que eu tanto falava, o que tanto estudava, as teorias adquiridas, como seria frente à questão dos alunos, como é trabalhar diretamente com eles. [...] foi muito difícil estudar e trabalhar, porém muito gratificante porque, como pesquisadora, eu já havia feito a minha coleta dedados [...] A prática me ajudou a dar segmento a minha pesquisa (SUJEITO/ATOR I).

Os livros, sim, são teorias, mas a maior teoria é feita pela experiência da vida. Essa é a maior teoria/prática pedagógica. [...] Apresentar um trabalho não é um trabalho prático. [...] É apenas uma questão pedagógica, mas não pode ser considerada uma atividade prática. Prática deve ser aquela, então, que você entre em contato com a realidade lá fora (SUJEITO/ATOR V).

[...] a PED é uma disciplina que suscita reflexão na nossa própria prática. [...] a PED não é uma coisa acabada, acho que a gente tem muito para andar para isso acontecer, a gente investigar a nossa própria prática é uma coisa que leva muito tempo (SUJEITO/ATOR II).

Construir a investigação para além de apontar deficiências na formação do professor formador é desafio lançado a várias mãos: além da pesquisadora que sou, aos cinco professores convidados, e, com certeza, a minha orientadora. Trabalhar a História de Vida como metodologia investigativa mexe com os saberes construídos, traz à luz ocorrentes, talvez, adormecidos que interferem nas práticas da docência. O mais valioso é ressignificar, transformar essas práticas. A PED é uma disciplina que requer reflexão sobre a prática, isso, é afirmado nas citações expressas acima.

Ser sujeito/ator da pesquisa, mobilizando a docência a várias mãos (BRANDÃO, 2002), através da reflexão, do olhar-se a si, do olhar às suas produções, passando também pelo trabalho da memória, pode ser formação continuada que qualifique. Nem só os Cursos de Graduação e Pós-Graduação qualificam o formador. Conhecer a produção científica do entrevistado, suas idéias, seus posicionamentos é favorável para compreender a História de Vida do sujeito/ator.

O conhecer a produção científica dos sujeitos/atores permite compreender melhor os relatos de sua experiência, de sua vivência, de seus sonhos e suas dificuldades. Conhecer a ação docente é um dispositivo necessário para conhecer a vida destes na elaboração do roteiro das entrevistas. São de grande valia também as relações interpessoais entre o pesquisador e os sujeitos/atores para conversas informais fora do espaço/tempo das gravações, onde se possa saber mais sobre as experiências de cada um.



Os sujeitos/atores dessa pesquisa lançam publicações referendadas à formação docente, eu leio-as sempre que posso. Faço citações desta produção no capítulo remetido às experiências docente.

Parece que Brandão (2002) também, ao apresentar seu livro “A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador”, o qual remetido à pesquisa, diz que é bem o que o título quis dizer. Afirma que a obra “é uma seqüência de reflexões e relatos a respeito de experiências vividas”, enquanto pesquisador, e por outros que compartilham a aventura do saber docente. Penso que, é dentro desse dispositivo, que se encaminham os resultados da investigação. Simpatizo com as teorias desse autor, especialmente ao se pronunciar sobre pesquisa:

Acredito que deve haver alguma diferença entre: “como se pensa o fazer da pesquisa científica” e “como se faz a pesquisa científica que se pensa”. Deve haver uma outra, bastante próxima, entre: “como se faz uma pesquisa” e “como nós vivemos a pesquisa que fizemos”. Os estudos e relatos deste livro trabalham entre esses e outros intervalos (BRANDÃO, 2002, p. 10).

É uma reflexão que se aprende ao ler as perguntas da citação de Brandão (2002). Percebo-me vivendo a pesquisa. Ao acompanhar a PED I investigada, percebo a vontade produtora do conhecimento a várias mãos, exercida pelos professores, sujeitos/atores da pesquisa, brotando, cuidadosamente, através do eixo articulador “Educação, Tempos e Espaços”. Sinto essa metodologia, embora inovadora e embaçada pelas dúvidas, desafiando a superação da fragmentação disciplinar. Tento desde o início viver a pesquisa. Firmo-me em um depoimento de um dos cinco professores, quando diz que faz tudo para impedir o fim das PEDs, e continua dizendo que até então não tínhamos a cultura interdisciplinar na instituição.

Para o sujeito/ator II, a interdisciplinaridade é notória em grupos de pesquisa, onde se faz troca, se compartilha e se constrói saberes. É expresso na citação seu grupo de pesquisa: Ânima. Este é um Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM, com atendimento interdisciplinar em suas deficiências emocionais e acadêmicas; é um núcleo de ensino, pesquisa e extensão, que funciona no Centro de Educação e atende alunos do ensino médio, graduação e pós-graduação. Nesse núcleo há profissionais capacitadas a lidar interdisciplinarmente com problemas diversos. “[...] quem tem grupo de pesquisa, compartilha [...] No Ânima a gente discute, porque cada um coloca seu saber. Discute-se o caso do sujeito(a): fala o Psicólogo, o Pedagogo, o Orientador, o Padre”. Compreendo também que essa troca, esse compartilhamento é ganho para todo o docente.

Em análise aos depoimentos, lanço o olhar ao sujeito/ator Vão falar sobre interdisciplinaridade: “uma vez instituída, cabe ao professor fazê-la, tomar a iniciativa, criar mecanismos, criar condições para que surja necessidade de fazer essa relação interdisciplinar [...] acontece por força de um processo de relações que o professor desenvolve”. Compreendo que ao professor é entregue o compromisso de engessar o processo que interligue as disciplinas numa cultura de compartilhamento. O sujeito/ator V faz menção a um trabalho que realiza no início de sua carreira, na universidade, o qual o chama à unidade disciplinar numa experiência aproximativa à interdisciplinaridade. Para expressar essa experiência, ele se pronuncia:

A Educação Artística englobava as Artes Cênicas, a Música/Artes e Artes Plásticas. Então era integrado. Tinha que entender de Música e de Artes para fazer teatro, por exemplo, tínhamos que trabalhar de forma interdisciplinar. Lá existe uma experiência em interdisciplinaridade, de certa forma, pedagógica interdisciplinar. [...] na época o professor tinha que estar preparado para isso [...] Eu acho que você pode aproveitar (SUJEITO/ATOR V).

A investigação inclui-se no contexto das pesquisas qualitativas da educação e se insere na teorização de Lüdke e André (1986, p. 18), “é o que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”. Essa metodologia reflete uma forma de diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos/atores, referindo-se às representações presentes nos imaginários docentes. Em se tratando do trabalho do pesquisador no enfoque da investigação qualitativa, a escritora Oliveira (2005, p. 95) aponta que todo o quebra-cabeça de argumentações, escavadas pelo dizível e pelo indizível no percorrente da pesquisa, é montado, categorizado e tratado, apoiando-se nas teorias escolhidas.

Essa é uma das etapas da pesquisa, na qual o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisador em tecer articulações entre as fontes empíricas e as fontes teóricas, entre o particular e o geral, entre o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas. Segundo Thompson (1992, p. 292), “a pessoa que faz a fita também é a mais capaz de garantir a precisão da transcrição”.

A pesquisa qualitativa envolve todo o processo da investigação na sua completude e complexidade. Os significados, as interações, os motivos, as utopias, os desejos, os valores, as atitudes, os aspectos culturais, tudo responde pela qualidade nessa modalidade de pesquisa na opinião de Carvalho (2004). A História de Vida, ao ser refletida e analisada pelo sujeito/ator e pelo pesquisador, apresenta um caráter

qualitativo, humano e revelador do imaginário coletivo, social. Essa investigação é feita num olhar ao campo qualitativo por essa finalidade.

A qualidade está também na abertura que o sujeito/ator conquista em investigar-se a si, na sua docência, transformar os resultados em argumentação para a investigação de sua própria prática, além de fornecer dados empíricos qualificados para somar na teorização, mobilizada pelo pesquisador. Lucarelli (2005) aponta para a metodologia qualitativa de investigação na busca de uma maior profundidade entre o processo formativo e o objeto social complexo em questão. As análises dos resultados são de caráter qualitativo, apontando o professor formador para um processo aprendente.

A pesquisa encaminha-se para narrativas apresentadas através de entrevistas semi-estruturadas, abertas, com pouca intervenção, deixando espaço para que as falas se estendam para além dos blocos de questões sugeridos. Cada sujeito/ator pode falar de sua docência, sua licenciatura, suas atividades interpessoais, sua auto-reflexão, suas implicações, seus estranhamentos, seus ganhos docentes. Através da entrevista semi-estruturada é possível que o pesquisador compreenda a questão dicotômica entre razão/emoção que envolve os sentimentos de seu convidado na pesquisa. As entrevistas são feitas pela instrumentalidade da gravação e, logo após, da transcrição.

As gravações podem garantir a originalidade da transcrição. Através da análise das falas, muitas vezes para além das perguntas do roteiro, chego à compreensão do imaginário instituído. Lucarelli (2005, p. 04) aponta para a entrevista semi-estruturada como “reflexivas y em profundid, estarán orientadas a que los docentes protagónicos pueden definir su visión acerca de algunos aspectos claves” referente ao conteúdo que estão se dispondo a falar. A intenção investigativa percorre os caminhos de trajetórias pessoais e profissionais produzindo história de vida pela oralidade e pela produção acadêmica desses sujeitos/atores.

Os sujeitos/atores e eu assumimos a relevância reflexiva de nossas práticas e do aporte teórico em que nos balizamos para os argumentos dessa investigação, encaminhando-se para os resultados. Esse comprometimento se revela pelas teorias que estão sustentando as práticas docentes. Essas narrativas podem construir projetos de conhecimento, podem revisitar experiências, vivências, saberes existentes demonstra valor ao apresentar produções de saberes e conhecimentos outros (OLIVEIRA, 2005). Posso reafirmar a assertiva pela oportunidade que tenho de estar revisitando e atribuindo

outros significados às práticas docentes já exercitadas. Sobre ver-se a si através de narrativas, a autora afirma:

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência. Ela insere o(a) professor(a) num processo de investigação/reflexão [...] O trabalho co-interpretativo do investigador exige escuta e, também, capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação (OLIVEIRA, 2005, p. 98).

Recorrendo à citação da autora, a assertiva é de anunciar a responsabilidade dos sujeitos/atores ao posicionarem-se sobre sua docência num processo de pesquisa, mas de maior responsabilidade está o trabalho de leitura do investigador no que diz respeito à autoria desses argumentos concebidos. Essa leitura deve estar permeada de bom-senso, do olhar compreensivo, de conhecimentos teóricos e empíricos, de capacidade de interpretação do dizível e do que fica talvez silenciado, da sensibilidade. Através desses depoimentos, ao confrontá-los com o aporte teórico, geram-se, com certeza, uma série de interrogações para seguir explorando, ao longo da análise: laboratório de informação formação disponível com cento e nove páginas de transcrição.

Os depoimentos, além de material riquíssimo para a pesquisa em ação, podem, mais tarde, servir de fontes históricas para análise de situações/ações, matriciadas nesse conteúdo, ou seja, para outras pesquisas. As leituras que faço, na condição de investigadora, diante dessas fontes, passam pelo indicativo da contextualização. São documentadas pelas gravações, as quais promovem a originalidade das narrativas; reforçadas pelas conversas informais: Diários de Campo.

Essa contextualização de fatos, remetidos à construção da PED I, é argumentada também por materiais da instituição, por exemplo, o currículo do Curso de Pedagogia, onde está centrada a inovação universitária; pelas escritas acadêmicas já publicadas, sendo que, ao lê-las e ao analisá-las, vão se apresentando as concepções dos sujeitos/atores, como posturas auto-reflexivas, produção/reprodução, pedagogias para autoformação e formação. Assim, vai se constituindo a idéia de “com quem estou nessa pesquisa”. Com certeza, bem acompanhada!

Sinto-me segura quanto a isso, remetendo-me aos cinco sujeitos/atores da pesquisa. Percebo neles uma caminhada reflexiva, cercada por muitas teorias, por muita experiência, vivências, unidade pessoa/professor, qualidade no ensino, com o desejo de

inovações produtoras para a docência universitária. Percebo a responsabilidade pela sua própria formação, ou seja, pela sua [trans]formação. A compreensão surpreendente desse processo investigativo pode estar nesse território docente.

Dessa maneira, a pesquisa sobre a História de Vida dos docentes do PED I investigada, apresenta inquietações que vêm delineando-se para a identificação de imaginários constituídos através das práticas docentes. Entre eles posso mencionar as representações, os desejos que foram se entrelaçando durante o processo de formação e de profissionalização desses docentes; a dimensão atribuída ao processo articulador das disciplinas, na construção do conhecimento, através do eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”; as possibilidades apresentadas em trabalhar a interdisciplinaridade, os ganhos docentes dentro desse espaço de compartilhamento; as situações em que provocam a possibilidade do professor do ensino superior ser aprendiz para além da pós-graduação que o titula. Assim, compreendendo a PED como um processo de formação e autoformação, como uma inovação universitária possível.

De mãos às informações, o processo investigativo rumo para o trabalho de olhar os possíveis resultados, remetidos à questão da problematização. Agora é a vez da escolha da profissão dos sujeitos/atores. Faço processo analítico com o que vejo, através da argumentação dada a estas escolhas. São escolhas que não nasceram por falta de outras opções, mas por um desejo de lidar com a formação.

[...] se eu olhar a criança, se olhar e observar, eu sentia dentro de mim que era isso [...] um trabalho, no caso de professor, nessa área mais humana, com aquela profissão mais perto [...] eu queria (SUJEITO ATOR/V).

[...] optei pelo magistério porque pretendia transmitir conhecimentos da área Histórica, mesmo sendo inicialmente. Eu não queria trabalhar no Ensino Médio. [...] lecionar História. Me fascinava compartilhar os fatos e lecionar essa disciplina na universidade, digamos, Federal. Então eu optei pelo meu amor à História [...] Dado que a minha terra, o Peru, é um país que possui grandes riquezas e fontes históricas e há averiguações históricas não concluídas [...] eu sabia que sem a docência, sem a participação do aluno e de outras equipes de ordem acadêmica, eu não poderia dar prosseguimento a essa expectativa (SUJEITO/ATOR III).

[...] eu olhei para todos os cursos, mais precisamente a grade curricular do curso de Pedagogia. Vi que tinha disciplinas como a Psicologia, como Problemas de Aprendizagem. Então eu disse: “é isso aqui, é isso que eu quero. Aqui que vou me encaixar”. Então eu decidi fazer Pedagogia para Anos Iniciais, onde iria acontecer o processo de alfabetização (SUJEITO/ATOR II).

Eu procurei ser professora na visão de ajudar os outros [...] numa área diferenciada. Educação Especial, na habilitação de deficientes da audiocomunicação (SUJEITO/ATOR I).

O enunciado analítico dessas escolhas aponta para a direção das licenciaturas que os sujeitos/atores desejam como área selecionada para a mobilidade profissional. A dimensão é estendida para a questão pessoal de cada um, onde os sentimentos se manifestam e provocam o dizer de uma significação humanizada e curiosa para cada escolha. Nesse entrelaçamento, o profissional ganha seu espaço num tempo próprio de cada sujeito/ator e, com certeza, essas escolhas passam por um processo reflexivo quanto o papel da profissionalização.

Na decorrência destas escolhas, vejo consonância de relações entre os sujeitos/atores no que diz respeito à escolha profissional. Há motivos para buscar argumentos que possam sustentar a idéia de que a família é influência certa nas escolhas. Estes motivos estão cunhados nos depoimentos das sujeitas/atoras (mulheres) que, em construção, vão tecendo apontes para que mãe/tias/avó são presenças fortes na escolha da profissão docente. Talvez isso tenha suporte na realidade que ora se apresenta, de que a presença feminina ganha corpo, como maioria, não somente na docência, como também nos bancos acadêmicos das licenciaturas, segundo Zabalza (2004). Essa consonância de relações está expressa no que segue:

Minha escolha estava entre História ou Pedagogia. Minha mãe disse “eu acho você talhada para o magistério, você sempre foi e tem tudo a ver com isso”. [...] Eu acho que tem uma grande influência da minha avó na minha docência. Ela foi uma grande alfabetizadora. A minha avó construiu pra ela uma Cartilha, que esteve para ser publicada e nunca foi. Eu tenho a original da cartilha da minha avó. Foi uma das heranças que minha avó deixou. Então eu acho que tem todo esse somatório. Eu venho de uma família que tem profissionais da educação: minhas tias, minha avó (SUJEITO/ATOR II).

A minha escolha profissional tem muito a ver com a minha infância, com as minhas vivências quando criança, pelo acompanhar minha mãe nas escolas. Ver toda a preparação dela, corrigindo trabalhos, fazendo os planejamentos, a dedicação dela, como que era essa dedicação e como era o processo da escola [...] Eu poderia dizer que minha opção inicial foi ser professora pela representatividade de minha mãe (SUJEITO/ATOR I).

[...] eu sempre ouvi da minha mãe que ser professora era muito importante pra mulher. Então a minha mãe falava o seguinte “nada melhor do que ser professora”, porque a mulher pode casar, pode construir sua família e, assim, ainda vai poder se organizar, dar suas aulas (SUJEITO/ATOR IV).

A construção desse trabalho investigativo acontece dentro da possibilidade de que eu, como pesquisadora, também possa revisitar a minha trajetória docente - visto isso no capítulo I. Falo, então, de uma “conta do colar” que ficou adormecida na construção da minha História de Vida, mas que agora me inquieta. Conto no momento oportuno porque, num dia desses, sou convidada a falar sobre minha docência para uma

aluna de Pedagogia, onde pergunta sobre minha escolha profissional. Entre os indicativos de minha resposta que, como diz o sujeito/ator II, é todo um somatório essa escolha, aponto para o que segue.

Outro indicativo relevante, quanto minha escolha profissional é a questão de que duas de minhas tias são professoras multisseriadas que, em muitas tardes de chuva, me levam para suas escolas – interior do município – na intenção de que eu contribuísse no entretenimento de seus alunos, principalmente na hora do recreio. Pois, a escola não possui área coberta para a recreação, e os alunos não podem sair do único espaço deles, que é a sala de aula. Sendo que as minhas tias não são apenas multisseriadas, elas são “multifuncionais”, pois exercem a função, além de professoras para todas as séries, a de merendeira, serviçal, secretária, coordenadora, diretora... No exercício de todas essas outras funções, impossibilita-as de cuidá-los durante o recreio chuvoso. Talvez, esse tenha sido um fenômeno que também contribui para a escolha da minha docência (PESQUISADORA).

A questão das mulheres serem a grande maioria no campo profissional docente está contida, talvez, no depoimento acima do sujeito/ator IV, quando menciona que a mãe fala que “nada melhor do que ser professora”, porque a mulher pode casar, pode construir sua família e organizar sua profissão de forma que possa permanecer mais tempo para os afazeres da casa, entendo. Eu também cresço ouvindo em família que “minhas filhas não devem continuar na roça, devem estudar e ser professoras”. Todas somos. Com essa assertiva, eu fui crescendo sem pensar na possibilidade de uma outra profissão senão professora.

Para Zabalza (2004), a maior presença de mulheres nas academias, principalmente nas áreas humanas (licenciaturas) e na saúde, não altera o processo de formação no ensino superior. Talvez a questão financeira desencantada da profissão docente também esteja no somatório de que o homem deixe de procurar a docência e se estenda à busca de outras profissões que possam ser condizentes com as necessidades mantenedoras da sua família.

Não há unanimidade de depoimentos referendados à escolha profissional docente estar relacionada às brincadeiras infantis – brincar de professora. Um olhar psicológico põe em reflexividade a questão. Porém, no compromisso de apresentar esses depoimentos, interligo-me aos dizeres do sujeito/ator IV, que comenta: “sempre gostei de ser professora [...] Para mim, foi muito significativo demonstrar o ‘ser professora’ nas minhas brincadeiras. Eu brinquei dando aula para outras crianças menores. Eu já era professora de outras crianças antes”. O sujeito/ator II dimensiona o fenômeno, comentando que “nunca pensei em ser professora, apesar de sempre ter aquela coisa de

criança que brinca de ser professora. Sempre gostei desse jogo, era onde eu me identificava”. Esta relação pode estar no cotidiano da criança.

Quando construo minha História de Vida, você lembra, eu falo de que eu brinco de ser professora: faço a representação do giz pelo carvão e das pedras ou tábuas velhas pelo caderno; faço-me professora para os menores e de aluna para os maiores. O sujeito/ator IV supracitado diz que o pátio de sua casa é grande e lá se reúnem várias crianças para brincar de professora “Eu tinha em torno de umas seis ou sete crianças com as quais eu brincava de professora”. Mas, ao mesmo tempo, faz uma argumentação fundamentada nos princípios psicológicos para esse referendo, afirmando:

Como professora de Psicologia, eu percebo que qualquer criança revive, nas suas brincadeiras [...] aquilo que acontece durante o dia ou nos dias anteriores. Uma forma da própria criança trabalhar suas vivências é brincar, é em forma de brincadeira. Ela revive o processo. [...] É todo um movimento que a criança faz com suas vivências. Essas são [re]organizadas nas suas brincadeiras [...] [re]trabalha suas frustrações (SUJEITO/ATOR IV).

Há outros citados em consonância com a escolha da profissão docente dentre esta comunidade convidada da pesquisa, que podemos colocar para a tela em exposição e que traz toda essa perspicácia que a docência merece para o ingresso do seu profissional. É notado que há um somatório de fenômenos que trabalham no emocional do docente no que diz respeito a sua escolha. É corrente afirmar que estes profissionais da educação são realizados, de certa forma, nos que/fazerem de sua docência. Pois não “dormiram” qualquer coisa e “acordaram” - expressões de Anastasiou (2004) - professores. Eles vêm para a docência de um processo em construção. “Tudo aconteceu lentamente: poder pesquisar, conhecer autores [...] isso criou a expectativa de poder ir adiante, poder dar aula no ensino superior” (SUJEITO/ATOR IV). A força da escolha docente aflora nos depoimentos seguintes:

[...] foi o Magistério que acabo escolhendo, ou seja, a docência que foi a minha decisão. E quando entrei no curso de Pedagogia é que me encontrei. [...] Eu não tive a influência de uma só pessoa, eu tive muitos caminhos e muitas rupturas que me fizeram chegar a ser uma professora, a escolher e optar pela vida do magistério (SUJEITO/ATOR II).

[...] por justamente vivenciar uma escola pequena e perto da minha casa, pude acompanhar vários momentos festivos da escola, acompanhar os planejamentos de minha mãe em casa. Então isso foi me instigando e também instigando a questão de ser professora [...] se a gente for fazer essa análise do porquê da minha escolha profissional, eu acho que só fui me questionar realmente quando tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, quando eu já estava na minha Especialização (SUJEITO/ATOR I).

[...] houve um tempo, na minha casa, que nós tivemos uma professora, na época, professora de escola municipal. E ela morou na minha casa, porque os



pais dela eram do interior e ela havia feito concurso na sede da cidade de Santa Rosa, por isso ela veio morar na minha casa. [...] Eu observava todo o trabalho dessa professora. Ela fazia no seu caderno o diário [...] Eu observava os movimentos dessa professora, as atividades [...] da forma como ela elaborava, organizava, construía a sua rotina docente (SUJEITO/ATOR IV).

Cabe ressaltar que a escolha da profissão dos sujeitos/atores da pesquisa contempla o comentário de que todos são professores que anunciam um encantamento pela profissão escolhida e que o vigor merecido pelo processo da profissionalização está contido em cada um deles. A escolha profissional manifesta-se pelas experiências vivenciadas, essa experiência caminhando junto com a formação continuada, com formação acadêmica, com possíveis inovações, entrelaçando visões pessoais e profissionais desses professores formadores. O gosto pela escolha profissional está presente nas narrativas. A docência é, para esses formadores, parte ativa da vida.

### **2.3 Tingido de várias cores, tecido com vários fios – dimensões múltiplas para além de apontar deficiências na formação do formador<sup>5</sup>**

Tão simplesmente

Tudo se fazia tão simplesmente:  
as chinhoquinhos pintavam as faces  
com papel de seda vermelho,  
os negrinhos tocavam pente  
com papel de seda branco,  
as mocinhas da casa punham papelote  
antes de irem dormir ...

E aplicava-se a Maravilha Criativa

Para todas as dores

menos para as dores de amores,

que já eram as mesmas de sempre!

(Mário Quintana)

Nariz de vidro

---

<sup>5</sup> O título é um empréstimo recorrido ao Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro “A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador” (2003, p. 12). No parágrafo “Dois”, o escritor comenta dimensões múltiplas e interativas na prática cotidiana da pesquisa. Atribui valores à pesquisa participante. Eu me sinto fazendo uma pesquisa participante, pois me envolvo diretamente ao processo reflexivo da mesma. Ao passear pela minha docência, faço pesquisa de toda a minha prática exercida. A aprendizagem pode se construir através na análise reflexiva às experiências construídas.