

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

REGINA APARECIDA RIBEIRO SIQUEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS
UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

Marília - SP
2009

REGINA APARECIDA RIBEIRO SIQUEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS
UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagem Pedagógica do Ensino de Linguagens, para a obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles

MARÍLIA
2009

Siqueira, Regina Aparecida Ribeiro.

S618f Formação de professores reflexivos : uma
experiência compartilhada / Regina
Aparecida Ribeiro Siqueira. - Marília,
2009.

267 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade
de Filosofia e Ciências, Universidade
Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 205-213.

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles.

1. Professores reflexivos - Formação. 2.
Pesquisa narrativa. 3. Hermenêutica. 4.
Experiência. I. Autor. II. Título.

CDD

370.71

REGINA APARECIDA RIBEIRO SIQUEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS
UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Presidente e orientador: Dr. João Antonio Telles

Membro titular: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello

Membro titular: Prof^a. Dr^a. Simone Reis

Membro titular: Prof^a. Dr^a. Maria Rosa R.M. de Camargo

Membro titular: Prof. Dr. José Carlos Miguel

Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberalli

Prof^a. Dr^a. Elaine Fernandes Mateus

Marília, 10 de março de 2009.

A meus queridos pais Aparecida e Domiciano, pelo que me ensinaram sobre a vida, múltipla e singular a um só tempo e pelo auxílio na difícil tarefa de apreendê-la, interpretá-la e, "nas horinhas de descanso", compreendê-la.

AGRADECIMENTOS:

A meu orientador, muito querido, Professor Doutor João Antonio Telles, meus agradecimentos por tudo! Pela consideração ilimitada em relação à pesquisa e ao ensino e pelo compartilhamento no dia-a-dia do trabalho acadêmico. Pela confiança em mim depositada como professora-pesquisadora e pela cumplicidade no enfrentamento dos desafios. Além disso, pela elegância e gentileza no trato pessoal cotidiano. Pelo saber que constrói a cada dia em suas vivências multi e interculturais e que reconhece, devam ser partilhadas.

Ao Professor Doutor Joel Martins (in memorian), pelo que ensinou a todos os seus alunos e orientandos, entre eles, a mim: o respeito ao rigor na construção do conhecimento humano, sempre marcado pela historicidade.

Ao Professor Doutor José Carlos Miguel e Professora Doutora Maria Rosa R. M. de Camargo, pelos anos de trabalho compartilhado. Pela solicitude com que atenderam ao convite de meu orientador para participarem do Exame de Qualificação e da Banca Examinadora na defesa da tese. Pelas muitas contribuições. Pela qualidade da presença de cada um deles em minha trajetória de professora-formadora de professores.

Às Professoras Doutoradas Dilma Maria de Mello e Simone Reis, também pela qualidade de suas presenças como membros titulares da Banca Examinadora no momento da defesa dessa tese e pelas inestimáveis contribuições.

Às Professoras Doutoradas Cyntia G. G. S. Giroto, Fernanda C. Liberalli e Elaine F. Mateus pela gentileza e

disponibilidade com que aceitaram o convite para compor a Comissão Examinadora, na condição de suplentes.

Ao Departamento de Educação, na pessoa de seu atual chefe Professor Doutor Carlos da Fonseca Brandão, pela compreensão e pelo respeito frente às necessidades de minha ausência do Departamento, o que se traduz para mim em confiança pessoal e profissional.

A minha ex-aluna Rosa (nome fictício), hoje também professora-formadora de professores, com quem compartilhei as "conversas reflexivas" sobre os desafios cotidianos de nosso trabalho docente na universidade e, particularmente, pelas experiências compartilhadas durante o curso de pós-graduação. Meus agradecimentos sinceros também pela acolhida de seus familiares ao longo dessa trajetória.

Aos meus queridos irmãos e cunhadas: Paulo, Domiciano, João Bosco e Mônica, Leonardo, Sólon e Wiveane. Pessoas muito caras, que me ensinaram também a compartilhar a vida.

Aos meus sobrinhos, mais que amados, ***"minhas descobertas de todos os dias"***: Bárbara (sobrinha e afilhada), Gabriel, Fernanda, Mariana, Léo (sobrinho e afilhado), Lucas, Giovanna, João Vitor e Beatriz. Pessoas "pequenas" e marcantes em minha existência.

Aos meus ex-alunos, hoje amigos e colegas Denise Rita de Oliveira Modanez, João Elias Cury Júnior e Luís Fernando Garcia, pela solicitude com que atenderam ao convite para partilharem da trajetória dessa pesquisa de Doutorado, tendo concedido um tempo de seu cotidiano as nossas "conversas reflexivas", que não tive possibilidade de incluir nessa tese, por absoluta falta de tempo. No entanto, a sensibilidade e a inteligibilidade das crenças e concepções de cada um deles,

têm presença marcada nas linhas que aqui tracei. Agradeço-lhes ainda pela singularidade de suas presenças em minha vida.

A Janaína Behling, pela amizade, pela vivacidade intelectual, pelo olhar crítico e afiado quanto à prática discursiva, o que a torna presente ao longo dessa pesquisa.

Ao amigo e companheiro incansável, frente aos inúmeros desafios e estresses advindos do uso das "novas tecnologias da informação", em todos os momentos da redação do texto: Josino Pereira Dutra Filho.

SIQUEIRA, Regina A.R. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA**. Marília, 2009. 267p. Tese (Doutorado em Educação - Linha de Pesquisa: Ensino na Educação Brasileira - Abordagem Pedagógica do Ensino de Linguagens) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO:

Esta tese é uma investigação qualitativa que está fundamentada na concepção teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly, na Formação do Professor Reflexivo de Donald Schön e na Hermenêutica Filosófica de Gadamer. Em seu acabamento estético (tomando este adjetivo como substantivo foucaultiano, estética da existência), fundamenta-se na concepção de "saber de experiência" de Larrosa. Nesta pesquisa o que está em suspensão é a vivência da pesquisadora como profissional da educação, cuja história é narrada, reconstruída e revivida, assim como, as histórias da participante, com quem a pesquisadora, de uma forma peculiar, compartilha suas "conversas reflexivas", seus objetos de estudo (relatos e histórias). A tese aqui defendida é a de que a construção do conhecimento pessoal e prático do professor também se dá ao se narrar as histórias de sua experiência profissional e interpretar palavras faladas e escritas - ações estas que são maneiras privilegiadas de acesso à consciência, entendida como abertura (ato intencional) em direção à compreensão do mundo como rede de relações. Assim, este trabalho teve como objetivos gerais (a) resgatar e reviver as histórias da vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora envolvida com o exercício da docência num curso de Letras; e (b) resgatar e reconstruir as histórias de vida acadêmica e profissional de uma outra professora, também

formadora de professores de Letras, ex-aluna do referido curso. A tese ilustra a relevância teórico-metodológica da pesquisa narrativa para a reflexão e para a transformação da prática profissional dos professores. Os dois estudos aqui contidos, trazem as “conversas reflexivas” e a interpretação hermenêutica como instrumentos de ação social e profissional para o compartilhamento dos sentidos produzidos no cotidiano de professores e de alunos, entre outros agentes da paisagem educacional. Essa forma peculiar de conduzir estudos na área da educação constituiu-se como um importante “instrumento” desencadeador de reflexões, com vistas a interrogar, problematizar, experienciar e ressignificar os eventos vividos (pessoal, social e institucionalmente)- eventos estes traspassados por diferentes concepções sobre teoria e prática (região “pantanosa, incerta, turbulenta e, de acordo com D. Schön, em crescente contraste com as regulamentações do ofício de professor”). A pesquisa narrativa é, assim, apresentada como uma via de acesso à compreensão, à emancipação e a um outro modo de “habitar o mundo”.

PALAVRAS-CHAVE:

Pesquisa Narrativa, Formação de Professores Reflexivos, Hermenêutica Filosófica e Saber de Experiência.

SIQUEIRA, Regina A.R. **Developing Reflective Teachers: A shared experience.** Marília, 2009. 267p. Thesis (Ph. D in Education - Research Line: The teaching on Brazilian Education - Pedagogical Approach on the Language Teaching - Philosophy and Science College, Marília Campus, 'University of São Paulo State' "Júlio de Mesquita Filho").

ABSTRACT:

This thesis reports on a qualitative study that is theoretically and methodologically grounded on Narrative Inquiry of D.J. Clandinin and M.F. Connelly, on the Education of the Reflective Teacher of D. Schön, and on Gadamer's Philosophical Hermeneutics. From its aesthetical point of view (by taking this adjective as a foucaultian noun - the aesthetics of existence), the thesis is grounded on Larossa's concept of "knowledge derived from experience". The study focuses on the researcher's lived experiences as a professional in the field of Education. Her stories, as well as those of her participant become the foci of her study and they are narrated, reconstructed and relived in a peculiar way - they are shared by means of "reflective conversations". The thesis here sustained is that the construction of teachers' personal practical knowledge occurs when they tell the stories of their professional experiences and when they interpret the words that are spoken and written. Such actions are privileged ways to access consciousness, here understood as an opening (an intentional act) towards the understanding of the world as a network of relationships. The general objectives of this study, therefore, were (a) to recover and to relive the stories of the personal, academic and professional life of the researcher during her teaching practice in an undergraduate course of Letters; and (b) to recover and to reconstruct the academic and professional stories of another teacher, who is a

teacher educator as well, and one of the researcher's former students in that course. The thesis illustrates the theoretical-methodological relevance of Narrative Inquiry to the reflection and transformation of teachers' professional practices. The two studies that are reported here bring "reflective conversations" and the hermeneutic interpretation as instruments of professional and social action in the sharing of meanings that are produced in the daily life of teachers, of students and of the other actors in the educational landscape. This peculiar way of conducting studies in the area of Education provides an important "instrument" for triggering reflection that is aimed at inquiring, problematizing, experiencing and re-signifying lived experiences (personal, social and institutional) - experiences that are trespassed by different conceptions of theory and practice ("a swampy, uncertain and turbulent landscape and, according to Schön, in a growing contrast with the regulations of teachers' daily professional life"). Narrative Inquiry is, therefore, presented as an access to understanding and to emancipation - a different way of "living in the world".

Key words: Narrative Inquiry, development of reflective teachers, Philosophical hermeneutics and knowledge of experience.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO I – INTRODUTÓRIO	19
1) Introdução	19
2) Fundamentos Teórico-Metodológicos	29
2.1) A pesquisa narrativa e as “paisagens do conhecimento pessoal, acadêmico e profissional do professor”.....	29
2.2) A Hermenêutica Filosófica de Gadamer, a consciência histórica e a compreensão.....	45
2.3) O conceito de professor reflexivo de Schön: a práxis educativa	52
CAPÍTULO II – INTERMEDIÁRIO	58
ETAPA 1	
História da Professora-Pesquisadora: experiências vividas e suas conexões com o tema da pesquisa	58
1.1) O Começo	64
1.2) A idade da “razão” (qual razão?) – a juventude ..	68
1.3) A ampliação de meu mundo: reconhecendo os “múltiplos eus”	78
1.4) Os retalhos e o alinhavamento da colcha	86
1.5) A PUC/SP: um marco na história de meu tempo vivido	94
1.6) O mundo em que tenho vivido	105

ETAPA 2

"Conversas Reflexivas": histórias da Professora participante. Uma parceria	145
2.1) Seleção da participante da pesquisa: a experiência de Rosa	145
2.2) No campo das conversas reflexivas - procedimentos de organização dos dados	150
2.3) Análise dos dados	155
2.3.1) "Interpretação Compreensiva" e Reflexão Compartilhada entre professoras-formadoras de professores	155
2.3.2) Na espiral do tempo: revisitando Rosa e construindo novos significados	186
CAPÍTULO III - FINALIZADOR	210
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: "Do conhecimento prático à prática e da teoria ao conhecimento teórico" - uma questão dialética	210
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES:	230
1 - Primeira conversa reflexiva com a Professora Rosa (Linhas 001 a 631)	
2 - Segunda conversa reflexiva com a Professora Rosa (Linhas 632 a 1.234)	

APRESENTAÇÃO

À semelhança da elaboração de um plano de trabalho pedagógico, não convencional ao gênero textual científico, mas que requer igualmente daqueles que o executam intencionalidade e, em função desse caráter, organização metodológica do conteúdo, estruturei esta minha pesquisa narrativa em três capítulos principais.

Antes de justificar essa minha escolha, quero apresentar o esboço de tal proposta. Assim, tais capítulos serão constituídos da seguinte maneira:

- a) Capítulo I - Capítulo Introdutório.
- b) Capítulo II - Capítulo Intermediário: Etapas 1 e 2.
- c) Capítulo III - Capítulo Finalizador.

Os três capítulos trazem os seguintes conteúdos:

a) Capítulo Introdutório - Nele explicito sucintamente, a) meus interesses de pesquisa, b) os pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais estes se fundamentam, c) a gênese de minhas preocupações educacionais que acabaram por desencadear reflexões que me colocaram, também, como sujeito de minhas próprias indagações, portanto, sujeito de minha própria pesquisa, juntamente com outra docente, formadora de professores e parceira nesta caminhada; d) os objetivos da pesquisa e, finalmente, as perguntas orientadoras deste estudo.

b) Capítulo Intermediário - Inicialmente (Etapas 1) relatarei algumas de minhas histórias pessoais, de formação escolar, acadêmica e profissional com vistas a interpretá-las, analisá-las e compreendê-las visando o

estabelecimento de conexões com o tema da pesquisa: a formação do professor e sua interface com a reflexão. Acreditar nas qualidades de uma tal formação embasada na reflexão como prática individual e social é parte de minha tese. Imbricada nela, a busca pela revitalização do conceito de experiência como condição de existência, própria aos humanos que, contudo, na contemporaneidade, reveste-se de um sentido que dissemina entre os humanos, uma *"sensação de não estarem vivendo a própria vida"*, *"de não terem uma vida que lhes seja própria"*, isto é, uma vida da qual *"não podem se apropriar"* (Larrosa, 2004).

Neste aspecto, acredito que o revigoramento da experiência e a valorização da mesma no projeto educativo de formação de professores é essencial para o exercício individual da reflexão e condição, *"sine qua non"*, para o compartilhamento e para a prática social reflexiva.

Acredito que a pesquisa narrativa seja uma perspectiva teórico-metodológica inovadora que me possibilitará investigar essa minha crença, essa convicção.

Na Etapa 2, buscarei, colaborativamente, e de acordo com a perspectiva da pesquisa narrativa (seus procedimentos de organização e análise dos dados), interpretar e compreender elementos constitutivos fundamentais das histórias e dos relatos explicitados nas conversas reflexivas, realizadas junto a uma professora-formadora de professores.

Nesta etapa, analisarei também os dados das conversas reflexivas com a professora, parceira deste trabalho de pesquisa, partindo da identificação das unidades narrativas de suas histórias e reflexões, estabelecendo relações (não causais) com os temas e também unidades narrativas, de minhas histórias, buscando, a partir dos mesmos, relacionar núcleos temáticos, isto é, elementos

capazes de sintetizar os múltiplos significados atribuídos.

Isto não significa, em absoluto, buscar simetrias entre os mesmos e muito menos analisá-los comparativamente, haja vista, o fato de que na modalidade de pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 1995a, 1995b, 1998, 2000), as histórias pessoais, acadêmicas e profissionais (do pesquisador e dos participantes), funcionam como contexto de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. Daí seu possível potencial emancipador (individual e social).

c) Capítulo Finalizador - Considerações transitórias: "Do 'conhecimento prático' à 'prática' e da 'teoria' ao 'conhecimento teórico' - uma questão dialética". - Neste capítulo, tratarei das considerações que denominei transitórias (termo que julgo mais apropriado), dada sua natureza não conclusiva (porque sempre em movimento). Aqui, utilizando-me da distinção de CLANDININ; CONNELLY (1995a) apontarei para algumas considerações resultantes do processo narrativo de investigação, relacionadas à reflexão no processo de formação do professor e sua íntima conexão com o processo de transformação de eventos vividos em experiências vividas e, por isso, passíveis de compartilhamento. Não desejo perder de vista o dispositivo deflagrador de todo esse processo que é o fato de que *"somos organismos contadores de histórias que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas"* (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Em face disso, considero também que, de acordo com os referidos autores *"a pesquisa narrativa é o estudo da forma pela qual experimentamos o mundo"*. Assim sendo, é de experiências e de reflexão sobre elas que estou tratando. Para ser mais precisa, de um conceito de experiência que

"...requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar..." (LARROSA, 2002: 24)

CAPÍTULO I - INTRODUTÓRIO

1) Introdução

Ao iniciar este trabalho de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, buscando na concepção da pesquisa narrativa, na hermenêutica filosófica, na formação do professor reflexivo e na concepção de saber de experiência, os elementos fundamentais para realização da mesma, receei intensamente, não conseguir levar a termo minha proposta de trabalho.

Assim, empenhei muitos esforços para empreendê-la, mesmo não tendo como certo, o atingimento final de meus objetivos.

Hoje, no final do tempo de que dispus para desenvolvê-la, ainda se me apresentam interrogações pungentes sobre o conteúdo e o encaminhamento que lhe dei.

Sei que isso me acompanhará, para além da defesa da tese propriamente dita.

No contexto da produção científica e acadêmica, como de resto, em quase todas as situações da vida ocidental moderna, é sabido que para tudo há um tempo cronologicamente estabelecido, previamente calculado, freqüentemente, em horas, dias, meses e anos e controlado de acordo com interesses externos a nós próprios, no interior do qual todo e qualquer trabalho deve se realizar.

Entretanto, tal forma de desenhar, de representar

"...essa realidade é apenas um artifício à disposição da inteligência humana, pronta a responder ao apelo da atenção, sem que, com isso, transforme-se necessariamente em experiência..." (Proust, apud Benjamin, 1975, p. 37).

No plano das ideias, que não está descolado do real, do concreto e em contraposição a este modo de conceber os afazeres humanos (o trabalho, a pesquisa, a docência, a formação acadêmica do professor entre outras tantas coisas), encontrei alento para minha ansiedade, para meu relativo ceticismo frente ao enfrentamento dos desafios, iniciando minha trajetória.

Considero necessário explicitar, de início, que esta pesquisa, embora em quase toda sua extensão, faça menção a Psicologia da Educação como área de conhecimento científico e disciplina pedagógica obrigatória nos cursos de licenciatura, não é um trabalho de pesquisa psicológica sobre aquilo que intenciono investigar e nem uma pesquisa sobre Psicologia da Educação. A razão de a referida área estar presente em quase todo o texto é o fato de ser através do ensino desta disciplina que transcorre a maior parte de minha experiência docente no Ensino Superior (desde 1985 até o presente momento), particularmente no curso de Letras.

No entanto, de 1999 para cá, a disciplina Didática passou a ser também de minha responsabilidade, no mesmo curso. De 2006 até o presente momento, assumi ainda a disciplina Introdução aos Estudos da Educação, passando, mais recentemente, ambas a constituírem-se em elementos de impacto sobre a minha experiência docente.

Neste caso, o que está em suspensão é, em primeira e última instâncias, minha experiência como profissional da Educação, que deseja ser resgatada e cuja história deseja ser narrada, reconstruída e revivida, bem como a da participante dessa pesquisa, com quem compartilhei meus objetos de estudo.

Acredito que narrar é uma forma de construção de conhecimento e que pesquisar palavras faladas e escritas, antes pensadas, enfim os textos, é, como nos diz Freire (1987) uma forma privilegiada de acesso à consciência, que aqui é

entendida como um ato intencional em direção à compreensão do mundo, como rede de relações.

O pressuposto é o de que, ao tomar posse de meu próprio discurso via escrita e reflexão, ou seja, quanto mais claros forem os princípios sobre os quais este discurso se assenta, entendendo-o como aquilo que é falado, pensado e escrito, bem como as intenções que o sustentam, mais segura estarei quanto a minha própria emancipação e minha ação junto àqueles com quem estabeleço parcerias e, portanto, compartilho minhas experiências. Acredito que o mesmo seja verdadeiro em relação à participante desta pesquisa.

Esta maneira de conceber a reflexão que se dá na prática, sobre a prática e no compartilhamento dela, não se restringe à "paisagem"¹ da sala de aula, mas estende-se a outros contextos, ou seja, a outras "paisagens" e a outros atores da instituição escolar, socialmente situada. A ênfase, muitas vezes atribuída à sala de aula e à interação professor-aluno, se dá pela vontade de valorização deste espaço e deste relacionamento.

Os conceitos de "reflexão" e de "professor reflexivo" que aqui incorporei, apóiam-se: tanto no conceito contemporâneo de Donald Schön (2000), que, segundo Pimenta (2002), ***"os toma como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente"***; como no pensamento fenomenológico de Heidegger (1988) e de Gadamer (2005), no tocante ***"a pensar sobre o pensado ou sobre o vivido como consciência histórica"***.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002)

¹ Ao longo de todo o texto desta pesquisa, o termo "paisagem" será utilizado no sentido que CLANDININ; CONNELLY (1995) atribuem-lhe, isto é, como uma "metáfora alusiva ao espaço, ao lugar e ao tempo que contextualizam e possibilitam as relações entre pessoas, eventos e coisas que compõem o conhecimento profissional, no caso, do professor. Este conhecimento é constituído e influenciado também por uma variedade de pessoas, lugares e objetos, que afetam, moral e intelectualmente, os 'relevos' desta paisagem..., gerando diferentes dilemas epistemológicos, entre os quais, o de maiores proporções e, por isso, o mais conhecido dos professores, o dilema entre teoria e prática..." (p. 4-5)

"...Schön propõe que a formação profissional não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que, primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos adquiridos..." (p. 19)

Uma realidade ainda muito familiar a nossos moldes curriculares.

De acordo com Schön (2000), a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, amplia perspectivas para pesquisa no campo educacional, bem como favorece a análise crítica da mesma, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do "conhecimento tácito" (Michael Polanyi, 1967), implícito, velado presente nas soluções que nós profissionais encontramos em nossas ações cotidianas.

É necessário observar que o que está posto aqui para ser analisado, interpretado e compreendido em relação à formação de educadores é também o que está sendo alinhavado, costurado em relação a mim mesma, no tocante à experiência vivida como docente de uma instituição de ensino superior, pesquisadora desta prática como revelam os relatórios técnicos de pesquisa, membro de colegiados, da diretoria da associação profissional de docentes de conselhos e de comissões da instituição na qual atuo, que discutem, propõem e deliberam sobre assuntos acadêmicos e administrativos, entre eles, sobre currículos de formação inicial, na maioria das vezes, a meu ver, entendidos de forma reducionista, como "grades curriculares", e atuante também em experiências de formação continuada de professores junto a educadores da rede oficial de ensino e na extensão universitária, mais detalhadamente através da coordenação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos desde o ano 2000, vinculado ao Programa de Integração Social Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da instituição em que atuo.

Considerando tais elementos, este trabalho de pesquisa é um momento impar na reflexão sobre todas essas práticas, não

apenas pelas razões acima apontadas, mas também pela preocupação com a possibilidade da perda de mim mesma no cotidiano acadêmico.

Acredito que outros professores também se preocupem com tal risco, à medida que também sentem que a carreira universitária tem suas exigências e suas distorções. Exigências no sentido de que é necessário nos titularmos; demonstrarmos produção intelectual formalizada em artigos ou livros; pesquisarmos, participarmos de congressos, simpósios entre outros e, ainda, assumirmos funções administrativas. Distorções no sentido de que todas essas exigências podem tornar a atividade docente um empecilho na carreira do professor. E maior distorção, ainda, quando a consecução do cumprimento dessas exigências determina a projeção pessoal e profissional em detrimento da atividade docente.

Em que momento da carreira docente é questionado o nível ou a qualidade das aulas ministradas? Eis aqui, uma boa pergunta orientadora de pesquisa. Mas, como esse questionamento não é cobrado institucionalmente, cada professor tem a "liberdade" de considerar o nível ou a qualidade das aulas conforme sua ética pessoal.

Daí a necessidade que sinto em tentar tornar visíveis os aspectos desta ação que se produz num contexto educacional de professores envolvidos com a formação inicial e continuada de outros professores. Não obstante, existem aspectos que não se mostram devidamente e isso me deixa inquieta, exigindo de mim mesma um interrogar mais atento e rigoroso.

Neste sentido, minha prática pedagógica vem confirmando que, à medida em que vou me apoiando em modelos, paradigmas, crenças pré-estabelecidas e, por isso, **"sagradas - aquelas provindas da universalidade, da supremacia da teoria sobre a prática"** (CLANDININ; CONNELLY, 1995a: 8) e prossigo em minha atuação de **"fachada - aquelas nas quais os professores escondem ou mudam os fatos aos outros habitantes da paisagem"**

(op. cit., 1995a: 14), afinal o real vivido não se ajusta a tais crenças, vou perdendo de vista os alunos e a mim mesma, não nos vendo como de fato estamos sendo. Vejo-me, e a eles também, numa projeção de minhas teorias, optando pelas histórias *“secretas - aquelas que ocorrem às portas fechadas da sala de aula”* (idem 1995a: 12).

Diante de tais colocações, nesta pesquisa pretendo então realizar um intento: caminhar pelas várias paisagens e relevos do conhecimento profissional do professor, de acordo com CLANDININ; CONNELLY (1995a), constituído pelos mais diversos componentes e influenciado por uma infinidade de pessoas, lugares e objetos. Segundo estes autores:

“...Esta é, simultaneamente, uma paisagem de ordem moral e intelectual. Dentro dela, o professor é apresentado como itinerante, em constantes migrações entre os diversos lugares...” (p. 5).

Tais lugares podem ser a sala de aula, o pátio, os corredores, a sala dos professores, os departamentos a que esses estão vinculados, as reuniões pedagógicas e administrativas, os colegiados acadêmicos entre outros. Para os autores acima citados (1995a), como explicitado anteriormente, estes movimentos por entre as “paisagens” *“geram dilemas morais e epistemológicos que, por sua vez, geram inquietações.”* (p. 5)

Telles (1996) ao resenhar o livro *“Teacher’s Professional Knowledge Landscapes”* de CLANDININ; CONNELLY (1995a) aponta para o fato de que

“...a metáfora da paisagem do conhecimento profissional do professor se posiciona no espaço entre a teoria e a prática na vida dos professores e permite tanto ao pesquisador da pedagogia quanto ao seu praticante expressar espaço e tempo e abordar o conhecimento profissional como sendo composto pelos mais diversos componentes e sendo influenciado por uma variedade de pessoas, lugares e objetos, encontrados dentro da paisagem...” (p. 367).

Assim, conhecer essas paisagens, reconhecer-me ou não nelas, analisar e compreender a experiência de minha participante nestes espaços, via “conversas reflexivas”², representa, para mim, uma possibilidade de desvelamento dos contextos de formação de professores e, a partir deles, interrogar e buscar compreender aquilo que se põe diante de nós, como que interrogando-nos.

Esta reflexão está fundamentada primeiramente em minha própria condição de professora, já há bastante tempo, formadora de professores e pesquisadora na área da Psicologia da Educação. No entanto, acentuou-se depois de ter assumido a responsabilidade pela condução da disciplina Didática para os alunos do quarto ano de Letras em 1999.³

Portanto, se, antes, este interesse já se fazia sentir na disciplina Psicologia da Educação, a primeira que ministrei no Curso de Letras, quando de meu ingresso na universidade, ganhou então outras dimensões, a partir de 1999, pois a reflexão, antes iniciada, sobre o papel da disciplina pedagógica - Psicologia da Educação - na formação de professores, passa agora, a ser desencadeada por novos elementos constitutivos da própria disciplina Didática em sua multidimensionalidade: política, humana e técnica e do fato de passar a vivenciar o cotidiano das relações acadêmicas dos alunos em seu último ano de formação, três anos depois de a terem iniciado, também comigo, e do fato de estes mesmos alunos estarem freqüentando as salas de aula do ensino Fundamental e Médio, através das disciplinas Prática de Ensino

² Vamos entender aqui como “conversa reflexiva” (Yonemura, 1982, in CLANDININ; CONNELLY 2000), “aquele tipo de conversa que vai aos poucos, permitindo ao pesquisador e aos participantes o estabelecimento de relações entre ideias, crenças e concepções e que, ao acontecer, vai produzindo significados sobre os significados já atribuídos. É uma conversa intencional que leva as pessoas envolvidas em determinadas situações a compartilharem a construção de sentidos” (p. 51).

³ Considero necessário observar que esta disciplina, a partir do ano de 2005, passou para o terceiro ano do referido curso, em função da reforma na estrutura curricular do mesmo, na instituição em que atuo, aprovada em 2004.

de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras e realizando os respectivos estágios supervisionados. De acordo com Zeichner (1993), estes, os alunos estagiários,

“...muitas vezes, são os únicos a aperceberem-se das contradições existentes entre teoria e prática dentro das universidades...” (p. 22)

Eu diria que eles a explicitam de forma mais visceral. Acredito que sejam mais livres para isto, ao mesmo tempo que têm menos instrumentos simbólicos para a camuflagem desta realidade.

Esta situação fez emergir um novo momento em minha prática reflexiva, traduzindo-se em questionamentos, transformados, quando da apresentação do Projeto de Pesquisa, em perguntas orientadoras de reflexão, como as que aqui se seguem:

- 1) Como minha experiência de professora - formadora de professora de Letras, apresenta-se a mim mesma e aos alunos deste curso, em nossa historicidade e temporalidade?
- 2) Como os alunos aprendem a ensinar no curso de Licenciatura em Letras e como auxiliá-los a aprender a ensinar, de forma a poderem assumir mais segura e conscientemente a sala de aula e a pesquisa que se pode nela realizar?
- 3) Como os alunos de Letras percebem as relações entre teoria e prática?

Mais adiante, no decorrer da pesquisa e, mais precisamente no tempo destinado à escrita de minha própria história, parte da coleta de dados para esta tese, tais perguntas ganharam um

novo formato, frente ao próprio conteúdo tematizado, sendo traduzidas da seguinte maneira:

- 1.a) Como minha experiência de professora-formadora de professores de Letras, apresenta-se a mim mesma em minha historicidade, ou seja, temporalidade e espacialidade?
- 1.b) Como sua experiência de professor(a)-formadora de professores de Letras, apresenta-se a você mesmo(a) em sua historicidade, ou seja, temporalidade e espacialidade?
- 2) Como você considera que os alunos aprendem a ensinar no Curso de Licenciatura em Letras e como auxiliá-los a aprenderem a ensinar, de forma a poderem assumir mais segura e conscientemente a sala de aula e a pesquisa que se pode nela realizar? Como considera que os alunos de Letras percebem as relações entre teoria e prática, em seu curso de formação inicial?

Com a definição mais precisa da parceria estabelecida, estas indagações (perguntas de pesquisa) sofreram modificações na estrutura enunciativa, não perdendo de vista a essência da interrogação, passando a apresentarem-se da seguinte maneira:

- 1) Como a experiência de professora-formadora de professores de Letras, apresenta-se a você mesma em sua historicidade (temporalidade e espacialidade)?
- 2) Como você considera que os alunos aprendem a ensinar no Curso de Licenciatura em Letras?

- 3) A seu ver, como os alunos, no curso de formação inicial em Letras, percebem as relações entre teoria e prática?

Enfatizo que tais questões dirigiram a mim mesma como pesquisadora e à participante dessa pesquisa narrativa.

Assim, este trabalho teve como objetivo geral resgatar e reviver as histórias de minha vida profissional, grande parte dela envolvida com a experiência de professora-formadora de professores de Letras e resgatar e reconstruir, as histórias de vida acadêmica e profissional de uma outra professora, também formadora de professores, minha ex-aluna no referido curso.

Teve ainda como objetivos específicos:

a) narrar, interpretar e analisar a história de minha formação educacional e acadêmica, buscando compreendê-la e torná-la mais significativa em face da formação inicial e continuada de professores de Letras hoje;

b) narrar, interpretar e analisar a história de minha vida profissional, buscando apreender os vários sentidos atribuídos ao longo desse caminho, compartilhando-os com a participante dessa pesquisa, através de "conversas reflexivas";

c) interpretar, analisar e compreender a história da formação acadêmica de minha ex-aluna do Curso de Letras, participante desta pesquisa, com o intuito de construir, colaborativamente, significados para as histórias vividas, atentando para o modo como as vivencia e lhes atribui sentidos, bem como aos seus sentimentos, esperanças e desejos.

2) Fundamentos Teórico-Metodológicos

Aqui tratarei dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam meu trabalho de pesquisa: a concepção de pesquisa narrativa na perspectiva do conhecimento pessoal e profissional do professor dos autores canadenses CLANDININ; CONNELLY (1988, 1995a, 1995b, 2000); o conceito de professor reflexivo de Donald Schön (1992, 2000), que inclui o conceito de reflexão na ação, sobre a ação e a hermenêutica filosófica de Gadamer (2005) no que concerne à concepção da consciência histórica e da compreensão. Tais fundamentos, a meu ver, criam oportunidades para o exercício da reflexão crítica compartilhada.

2.1) A pesquisa narrativa e as “paisagens” do conhecimento pessoal, acadêmico e profissional do professor⁴.

A pesquisa narrativa segundo CLANDININ; CONNELLY (1995), tem uma larga história intelectual tanto dentro, como fora da educação e

“...a razão principal para o uso de narrativa na investigação educativa é que nós humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma pela qual experimentamos o mundo...” (p. 11)

Para os autores acima citados, desta ideia central deriva a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais; tanto professores quanto alunos

⁴ Alusão ao título da obra de CLANDININ; CONNELLY “Teachers’ Professional Knowledge Landscapes” (1995a).

são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e em suas próprias.

De acordo com os mesmos autores (1995b, 2000), "*a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método de investigação*". Narrativa é o nome que se dá à qualidade que estrutura a experiência estudada e é, também, o nome dos critérios e das categorias de investigação. Para preservar esta distinção, os autores canadenses denominam "*fenômeno*" à história ou o relato e "*narrativa*" à investigação ou o texto científico produzido pelo pesquisador. Pode-se dizer, que tendo em vista o fato de que as pessoas, os humanos, por natureza vivem vidas "historiadas"⁵ e contam histórias dessas vidas, os pesquisadores narrativos buscam descrevê-las, recolher, compilar e contar histórias sobre elas e escrever relatos da experiência vivida.

De acordo com CLANDININ; CONNELLY (2000), a narrativa, por estar focalizada sobre a experiência humana, por ser uma estrutura fundamental dessa experiência e também porque tem uma qualidade holística, ocupa um lugar importante em outras disciplinas, tais como Psicologia, Antropologia, História, Teoria Literária, Lingüística, Artes etc. É uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, portanto, seu estudo é apropriado a muitos campos das ciências sociais.

Segundo os mesmos autores (1995b), a narrativa situa-se em um eixo de investigação qualitativa, posto que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação. Argumentam que:

"...a narrativa está relacionada com o trabalho de pesquisadores educacionais de orientação qualitativa, que lidam com a experiência a partir da filosofia, psicologia, teoria crítica, dos estudos do currículo e da antropologia..." (p. 16)

⁵ "Storied lives" em inglês, ou seja, "vidas historiadas" que trazem os eventos em determinadas seqüências e por meio das quais as pessoas produzem seus significados. O ato de relatar é o ato de se colocar os eventos em determinada ordem, segundo seus significados. (Telles, 2008)

Enfatizam em suas obras distintas possibilidades para a investigação narrativa nos estudos sobre educação. A importância educacional desta linha de trabalho reside no fato de que sustenta ideias teóricas sobre a natureza da vida humana (enquanto vivida), que podem aplicar-se à experiência educativa (também como experiência vivida). Nas publicações anteriormente citadas, CLANDININ; CONNELLY exploram os vários aspectos metodológicos da pesquisa narrativa, tais como os que aqui elencarei.

A pesquisa narrativa nas ciências sociais de acordo com CLANDININ; CONNELLY (2000) é uma forma de narrativa empírica na qual os dados empíricos são centrais para o trabalho. É extremamente relevante atentar para o fato de que a inevitável interpretação que se produz, intrínseca inclusive no processo de coleta de dados, não coloca a narrativa dentro da ficção, ainda que essa linguagem de pesquisa esteja profundamente ligada aos termos derivados da crítica de ficção literária.

De acordo com os autores canadenses (1995b), diversos métodos de coleta de dados são possíveis, já que o investigador e o participante trabalham juntos em uma relação de colaboração. Os dados podem ser coletados em forma de notas de campo da experiência compartilhada, de anotações ou de registros em diários, de entrevistas, de narrações de histórias, de observações de outras pessoas, de cartas escritas e não enviadas, de escritos auto-biográficos e biográficos, e de documentos (como planos de aula, boletins informativos, publicações periódicas), em materiais escritos como normas ou regulamentos, ou através de princípios, regras, ilustrações, fotografias, caixas de lembranças etc.

Além do mais, de acordo com os referidos autores canadenses (op. cit., 2000) muitos dos materiais escritos ao longo do processo de investigação, aparecem, sempre, como partes importantes do documento final. É comum que certos

documentos, por exemplo cartas, sejam incluídas como parte do texto. Alguns materiais escritos para outros propósitos, como por exemplo, apresentações em conferências ou em congressos, também podem converter-se em partes do documento final.

Por outro lado, CLANDININ; CONNELLY (op. cit., 1995b), alertam que pode haver um momento em que se diga: *"já completei minha coleta de dados e agora vou escrever a narrativa"* (p. 30); mas pode ocorrer, e de fato ocorre com frequência, que os métodos narrativos utilizados requeiram ainda discussões suplementares com os participantes, de tal maneira que se recolhem os dados continuamente, até que o documento final esteja terminado.

No entanto, *"é importante que os investigadores narrativos tenham consciência de metas a serem atingidas, desde o momento que a investigação começa"*. Nesse sentido, CLANDININ; CONNELLY (2000), propõem que determinadas questões se ponham desde o início, o que torna a escrita menos exaustiva. Quanto à qualidade de uma narrativa, os autores afirmam que trata-se de uma valiosa observação para aqueles que a realizam, *"estarem preparados para seguir seu olfato e, a posteriori, reconstruir sua própria narrativa de investigação"* (idem, p. 32).

De maneira semelhante a outros métodos qualitativos, interpretativos, a narrativa confia em critérios diferentes de validade, de fidedignidade ou confiabilidade e de potencial de generalização. É importante, de acordo com CLANDININ; CONNELLY (2000), não absorver a linguagem dos critérios da investigação narrativa da metodologia criada para outras formas de investigação. Segundo ambos, até o final da década de 90, tanto a linguagem como os critérios para dirigir a investigação narrativa estiveram pouco difundidos na comunidade de investigadores.

No entanto, atualmente, é aceitável que cada investigador busque e defenda os critérios que melhor se apliquem ao seu

trabalho, argumentam os referidos autores. Wolcott (1994 in CLANDININ; CONNELLY, 1995a), identifica "*a transparência, a verossimilhança, a transferência e a plausibilidade*" (p. 31) como critérios possíveis, em contraposição à fidedignidade, à validade, à "triangulação", proveniente de outros paradigmas de pesquisa (Kuhn, 1990, Denzin e Lincoln, 1998) e à generalização.

Além disso, é possível identificar alguns outros termos, já propostos e também utilizados. Um deles, expressão de Crites (1986: 168), citado por CLANDININ; CONNELLY (1995b)

"...é a ilusão da causalidade que se refere ao princípio hermenêutico segundo o qual uma sequência de eventos vistos anteriormente tem a aparência de uma relação causal enquanto que, vistos mais adiante, tem o sentido de uma antecipação teleológica ou intencional do futuro..." (p. 32)

Assim, examinados de forma temporal, tanto anteriormente como adiante, os fenômenos, os eventos tendem a aparecer relatados de uma forma determinista. Segundo os autores canadenses, isto se deve ao fato de que, em geral, os pesquisadores narrativos têm seus materiais ordenados em uma sequência temporal (por exemplo, as notas de campo, os documentos tais como histórias, escritos autobiográficos etc.) e também expectativas intencionais (por exemplo metas, objetivos, planos, propósitos etc) que, freqüentemente, tendem a estar associados com objetivos temporais. Neste aspecto, a "ilusão" pode converter-se em uma poderosa tendência interpretativa para o pesquisador.

Adotando o que CLANDININ; CONNELLY (1995b) denominam

"...`o princípio de defasagem temporal', o tempo pode ser modificado para que se ajuste à história que se conta. Isto é muito comum em algumas classes universitárias, onde os alunos são estimulados a escreverem suas próprias narrativas iniciando com valores, crenças ou ações do presente e, a partir daí, transportam-se a sua infância ou as suas primeiras experiências escolares. Freqüentemente, os pesquisadores transportam-se ao passado e ao futuro em diversas

ocasiões e, em um só documento, enquanto vão contando vários fios da história..." (p. 33)

Contudo, a interpretação e a compreensão na narrativa, derivam da totalidade da mesma. Anteriormente os autores afirmaram que a investigação narrativa está orientada por esse sentido e é ele que deve conduzir a escrita (e a leitura).

As narrativas não estão escritas adequadamente segundo um modelo de causa-efeito e sim de acordo com as explicações derivadas de sua totalidade. Quando se faz isso corretamente, o autor não se sente perdido nos detalhes já que tem um sentido da totalidade. Isto representa um dilema na redação porque se necessita de detalhes da experiência. Decidir entre a totalidade ou o detalhe em cada momento da redação é uma tarefa difícil para o pesquisador. *"Este deve cumprir com estas condições e ainda assim perguntar-se se a narrativa é boa"*. CLANDININ; CONNELLY (1995b.), afirmam, tal como Crites (1986) que

"...uma boa narrativa constitui um 'convite' à participação, visto que os estudos narrativos devem ser lidos e vividos vicariamente por outras pessoas..." (p. 34)

E Peshkin (1985), citado por CLANDININ; CONNELLY (1995b), afirma

"...quando revelei o que havia visto, meus resultados convidaram outros investigadores a olhar de onde eu havia olhado e a ver o que eu havia visto. Minhas ideias são exemplos para que outros as tomem, não necessariamente como verdade, menos todavia como a Verdade, mas como posições sobre a natureza e o significado de um fenômeno que podem incidir em sua sensibilidade e dar forma a seu pensamento sobre suas próprias investigações..." (p. 34)

Sobre a base sugerida por CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), o pesquisador enfrenta um outro desafio, isto é, que outro participante leia seu relato e responda a perguntas tais como *"O que você aproveita deste estudo para seu ensino como*

professor (ou para qualquer outra situação)?" (p. 34). Isto permite a um pesquisador avaliar a qualidade de seu manuscrito do ponto de vista de que convide a outros e isso, independentemente, do que haja sido estabelecido do ponto de vista lógico.

"Quais são as marcas de uma narrativa que convida? Tannem (1988) citado por CLANDININ; CONNELLY (1995b) sugere que

"...o leitor de uma história vincule-se a ela reconhecendo os detalhes, imaginando as cenas nas quais esses detalhes poderiam ocorrer e, reconstruindo-as a partir de associações com lembranças próprias, com detalhes semelhantes. É o particular e não o geral o que desencadeia a emoção, o que move e o que faz com que apareça o que H. Rosen (1988: 81) chamou 'autenticidade'..." (p. 34)

As histórias funcionam como argumentos nos quais aprendemos algo essencialmente humano, compreendendo uma vida concreta ou uma comunidade particular tal como vivida. O pesquisador narrativo, segundo CLANDININ; CONNELLY (2000) empreende esta mediação do princípio até o fim do seu trabalho e incorpora, o melhor que pode, à narração escrita, todas essas dimensões.

Spence (1982), citado por CLANDININ; CONNELLY (1995b) argumenta que

"...`a verdade narrativa', consiste em `continuidade, conclusão, finalidade estética' e um certo sentido de `convicção'. Estas são qualidades associadas tanto à literatura de ficção como a qualquer coisa bem feita. São critérios de vida..." (p. 31)

Em seus estudos, CLANDININ; CONNELLY (1988, 1992, 1995, 2000, para citar alguns) utilizam as noções de "adequação" (emprestadas de Schwab, 1964) e de "plausibilidade" (também mencionada por Wolcott, 1998), tal como segue:

"...Um relato plausível é aquele que tende a soar verdadeiro. É um relato do qual se pode dizer: "posso ver isso acontecendo". Deste modo, ainda que a fantasia possa ser um elemento convidativo na narrativa de ficção, a plausibilidade produz laços ainda mais firmes na narrativa empírica..." (p. 35)

Para CLANDININ; CONNELLY (2000), a vida, como tarefa do pesquisador narrativo, *"é um ato de equilíbrio dialético"* em que aquele se esforça pela perfeição, mesmo que imperfeito, alcançando, às vezes, uma harmonia habitável entre os diversos fios e critérios narrativos.

Para os mesmos (1995b), ao estruturar a narrativa, *"o cenário e a trama"*, ou seja, o *"tempo e o espaço"* apresentam-se como pontos de referência sobre os quais a narrativa configura a experiência:

"...O tempo e o espaço se convertem em construções escritas em forma de trama e cenário respectivamente. O tempo e o espaço, a trama e o cenário trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa. Eles não são em si mesmos nem o lado interpretativo nem o lado conceitual e nem tampouco a crítica narrativa, isto é, eles são a narrativa mesmo..." (p. 35)

O *"cenário é o lugar onde a ação ocorre, onde os personagens se formam, onde vivem suas histórias e onde o contexto social e cultural tem um papel"*: o de circunscrever ou o de permitir. Welty (1979) citado por CLANDININ; CONNELLY (2000) escreve o seguinte sobre a construção do cenário:

"...O lugar tem uma superfície que marca a pisada do homem - sua mão, seu pé, sua mente; pode ser tranqüilo, domesticado. Tem forma, tamanho, limites: neles o homem pode medir-se. Tem atmosfera e temperatura, mudanças de luz, estações, qualidades às quais o homem responde espontaneamente. O lugar sempre cuida, alimenta e instrui ao homem; o homem por sua vez pode governá-lo e pode arruiná-lo, pode pegá-lo ou perdê-lo. O lugar é o alento da ficção, tão próximo de nossas vidas como a terra que podemos pegar e deixar cair pelo vão dos nossos dedos, algo que podemos sentir e cheirar..." (p. 163)

Para CLANDININ; CONNELLY (2000), é mais raro manter o cenário em termos físicos do que em termos de personagens. Descrever a decoração, os objetos e a distribuição de uma sala de tal forma que a descrição ajude a contar o relato e intensifique sua capacidade explicativa não é uma tarefa fácil. Os registros de campo necessários para a construção de uma cena encontram-se sempre perdidos durante o tempo da escrita, posto que intenciona-se, durante a coleta de dados, centrar-se mais nas pessoas do que nas coisas ao redor delas.

Ainda de acordo com Welty (1979), in CLANDININ; CONNELLY, (2000), na redação do relato, o ambiente físico e humano necessita estar em harmonia com um terceiro componente do cenário chamado **"contexto. Esse pode estar composto de entornos físicos e humanos diferentes da sala de aula"**. De acordo com as investigações, há que se descrever e levar a sala de aula por exemplo, aos coordenadores, aos supervisores, aos chefes de departamento, aos diretores, à escola em seu conjunto ou, inclusive, à comunidade. Estabelecer o contexto do cenário pode ser mais problemático para o pesquisador do que desenhar os outros dois componentes, porque o contexto está **"fora da vista"** e requer buscas ativas durante a coleta de dados. Segundo o mesmo autor,

"...ainda que seja difícil descrever cenários compostos por personagens, ambientes físicos e contextos, todos esses elementos são essenciais para a narrativa e são tão informativos como um velho rumor..." (p. 163)

Quanto à **"trama"**, CLANDININ; CONNELLY (1995b) afirmam que o tempo é essencial. Asseguram que **"se o tempo não fosse insubstancial, poder-se-ia dizer que é a substância da trama"**. Do ponto de vista da **"trama"**, a estrutura central do tempo é passado, presente, futuro. Esta forma de sentido comum de pensar o tempo, segundo os autores, nos diz algo importante sobre a orientação temporal que tomam muitas linhas da narrativa e do trabalho orientado de forma narrativa.

Por exemplo, as fontes de dados narrativos podem estar classificadas de acordo com sua ênfase: no passado, no presente ou no futuro. Do ponto de vista do pesquisador narrativo, diferentes tipos de dados tendem a fortalecer estas diferentes localizações temporais.

Em termos gerais, segundo CLANDININ; CONNELLY (1995b),

"...o passado transmite significado, o presente transmite valores, o futuro transmite intenção. A explicação narrativa e, portanto, o sentido da narrativa está constituído de significado, valor e intenção. Por estarem relacionadas à estrutura do tempo, essas três dimensões de sentido ajudam ao pesquisador a estruturar tramas nas quais a explicação e o sentido, em si mesmos, tenham uma estrutura temporal..." (p. 38)

Além do mais, de acordo com ambos os autores, esta estrutura temporal contribui para transmitir um propósito na escrita, já que trata com vários dados temporais e os faz encaixarem-se nas partes da narrativa orientadas ao passado, ao presente ou ao futuro.

CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000) usam uma adaptação desta estrutura temporal da trama como um dispositivo para iniciar a coleta de dados. Justificam

"...O dispositivo se baseia em anais, crônicas e narrativas no estudo narrativo da história... Os anais são uma relação datada de eventos entre os quais não há conexão aparente. Uma pessoa pode por exemplo, simplesmente buscar em sua memória fatos importantes de sua vida, mas sem ter em mente uma intenção interpretativa particular. Tal como emergem os eventos, recordam-se as datas em que se sucederam e descrevem-se os fatos..." (p. 38)

O mesmo pode suceder na gravação contínua da observação participativa, onde alguém pode não ter uma clara ideia do significado dos fatos descritos, no entanto, estabelece relações entre os mesmos.

Para a Pesquisa Narrativa, segundo CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000)

"...a questão é que o significado, o sentido e o propósito não estão garantidos somente pelo registro sincero dos acontecimentos da própria vida ou pela mera existência da própria vida, ou pela mera existência do documento de investigação de uma vida..." (p. 40)

Assim, para estes autores (1995b, 2000) parte da dificuldade em se escrever narrativas consiste em encontrar formas de entender e de descrever a complexidade das relações que existem entre as histórias que se contam continuamente na pesquisa. Afirmam que em suas práticas, contam, como pesquisadores ou como professores, as contínuas histórias de suas vidas tais como são vividas, revividas e recontadas. Recontam as histórias de suas experiências anteriores tais como se refletem nas posteriores.

No entanto, reconhecem que as histórias e seus sentidos, mudam ao longo do tempo.

Peshkin (1985), in CLANDININ; CONNELLY (1995b), menciona um aspecto dessa problemática quando escreve sobre as qualidades pessoais do pesquisador que se mostram no processo de pesquisa. Ainda que se refira ao processo de coleta de dados, seus comentários são também úteis na hora de pensar sobre a redação da narrativa. Afirmo o autor:

"...cada investigador leva consigo ao seu local de trabalho pelos menos duas pessoas: o eu humano que geralmente está nas situações cotidianas e o eu pesquisador que nós forjamos para nossas próprias situações de pesquisa... a observação participativa, especialmente dentro da própria cultura se faz claramente na primeira pessoa do singular. O eu humano está aí, o mesmo eu que está presente nas diversas circunstâncias políticas, econômicas e sociais, quando está sendo rotineiramente humano e não um pesquisador... Por trás desse eu estão as múltiplas disposições pessoais... que podem estar implicadas nas realidades da situação do trabalho de campo. Devido ao desconhecido e aos inesperados aspectos do campo de pesquisa, não sabemos qual de nossas disposições estará comprometida..." (p. 270).

Ainda nesta citação, Peshkin fala de um "eu" dual, o do pesquisador e o da pessoa e também sugere que a questão dos múltiplos "eus" na escrita narrativa é mais complexa. Em cada participante da pesquisa, há mais "eus" do que a pessoa e o investigador.

Peshkin (op. cit., in CLANDININ; CONNELLY, 1995a) reconhece que o que ele chama de "*disposições pessoais*" aparecem de acordo com as situações e estão inscritas em nosso conhecimento pessoal do mundo. Uma de nossas tarefas ao escrever relatos consiste em transmitir a ideia de complexidade de todos os nossos "eus", isto é, de todas as formas que cada um de nós tem de conhecer.

Para CLANDININ; CONNELLY (1995a), na pesquisa narrativa constroem-se relatos em vários níveis. Em um primeiro nível estão tanto as histórias pessoais como as histórias compartilhadas e construídas coletivamente que se relatam na escrita,

"...mas os pesquisadores estão obrigados a moverem-se para além da explicação do relato vivido, para explicar o relato da investigação. Este relato da história de pesquisa requer que o pesquisador construa outra voz, outro 'eu'..." (p. 42)

Para CLANDININ; CONNELLY (2000), neste último nível, ao empreender o relato da história da investigação, a posição e a voz dos pesquisadores se convertem em centrais. Isto é entendido como um progressivo abandono da relação colaborativa, em direção a uma relação onde se fala de forma mais clara com o "eu" do pesquisador.

No processo vivido da pesquisa narrativa, a posição e a voz do investigador e do professor estão menos definidas pelo papel de cada um. A preocupação principal é de que haja um lugar para a voz de cada participante. A questão de quem é o pesquisador e quem é o professor torna-se menos relevante, já que enquanto se vive, conta-se e reconta-se a própria vida de

pesquisador colaborativamente, enfatizam CLANDININ; CONNELLY (1995, 2000).

Há, basicamente, preocupação com questões de colaboração, confiança e relacionamento, afirmam os autores. Não obstante, no processo de escrever a história de pesquisa, o exame da investigação se converte em parte dos objetivos do pesquisador. De alguma maneira, o pesquisador abandona os relatos vividos para contar com outro "eu", com outro tipo de relato.

O valor central da pesquisa narrativa, para CLANDININ; CONNELLY (1995a, 1995b, 2000) deriva da qualidade de seus temas. A narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atrativo principal dela como método é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, em formas relevantes e plenas de sentido. Não obstante, essa mesma capacidade é, na pesquisa uma *"faca de dois gumes"*. A falsidade pode substituir o significado e a verdade narrativa, utilizando os mesmos critérios que produziram significado, valor e intenção.

CLANDININ; CONNELLY em sua obra, em geral, insistentemente alertam aos pesquisadores narrativos potenciais que escutem atentamente a seus críticos. Pois todas as críticas são válidas de algum modo, contanto que contenham o germe de alguma questão importante.

Asseguram que um dos elementos centrais da narrativa é o *"caráter intersubjetivo da pesquisa"*. Desprezar as críticas sobre o pessoal e o interpessoal na investigação é expor-se aos perigos do *"narcisismo e do solipsismo"*. Os pesquisadores narrativos têm que responder às críticas tanto em nível dos princípios gerais da investigação como em relação a um determinado escrito particular. Os autores canadenses afirmam:

"...É muito fácil comprometer-se somente com a globalidade, com a trama narrativa e com o próprio objetivo na investigação e perder de vista os diversos fios concretos que se tecem quando se escreve uma narração..." (1995 b, p. 44)

Segundo ambos, os pesquisadores narrativos não podem evitar a tarefa da construção do *"eu crítico"*, um dos múltiplos "eus". Além disso, devem encontrar a maneira de converterem-se neste *"eu crítico"*. Um dos perigos particulares na narrativa é o que CLANDININ; CONNELLY (1995b) definiram como o *"efeito Hollywoodiano: uma trama em que tudo acaba bem ao final"* (p. 45). A tendência a *"estar tudo bem"* pode, de acordo com os autores, constituir uma forma de *"censura inflexível"*, como ocorre muitas vezes nas avaliações e implementações de programas. É uma tendência que atua durante todo o tempo da investigação narrativa, tanto durante a coleta de dados como enquanto se escreve.

Segundo CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), quanto à seleção dos dados, há que se tomar decisões tanto a respeito da forma, como do conteúdo. *"As decisões de conteúdo se relacionam com o propósito da pesquisa"*. Mas, no momento de escrever, *"tais propósitos podem ter evoluído substancialmente"*, e portanto, serem diferentes dos objetivos concebidos originalmente para o projeto.

Para os autores acima citados, os esboços detalhados da trama estão contidos nas afirmações sobre o propósito da narrativa. Indagam:

"...Que registros são os melhores para serem relatados? Quando se preparam para escrever e, independentemente do grau de familiaridade que tenham com seus dados, os pesquisadores narrativos têm que buscar em sua memória, tanto humana como informativa, os acontecimentos mais significativos e isso do mesmo modo que as pessoas que se preparam para escrever uma biografia: buscam em sua memória e em seus arquivos os acontecimentos importantes de sua vida. Esse processo é mais rico se trabalhado em equipe, já que os acontecimentos podem trair-se coletivamente à memória..." (p. 47)

Para CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), a quantidade de dados que deve conter um escrito depende de considerações práticas sobre o espaço disponível e das expectativas (imaginárias) sobre qual será a abrangência do texto. Alguns pesquisadores narrativos tratam com relatos muito detalhados da experiência, enquanto que outros preferem a teoria e a abstração. Como assinalado anteriormente, ambos os aspectos são importantes e há que se trabalhar para se conseguir um equilíbrio entre eles.

Outro fator que influi na seleção dos dados que vão ser utilizados no documento final é a forma da narrativa. Eisner (1982 in CLANDININ; CONNELLY, 1995b), *"assinalou a necessidade de experimentar com várias formas de representação"* (p. 47). As narrativas podem ser escritas de forma *"demonstrativa"* ou de forma *"indutiva"*. Enquanto a primeira adotaria padrões sócio-científicos mais convencionais, a última abre possibilidades do tipo das imaginadas por Eisner.

Na forma *"demonstrativa"*, os dados dispensam explicação, mas são utilizados como exemplos para ilustrar o pensamento do pesquisador narrativo. Na forma *"indutiva"*, os dados contam sua própria história de uma forma mais clara.

CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), chamam a atenção para uma qualidade particular da narrativa: *"...a sua qualidade de 're-historiar', isto é, das histórias voltarem a ser contadas de formas novas..."* (p. 48). Uma vez que o pesquisador seleciona os acontecimentos, pode submetê-los, pelo menos, a três processos muito diferentes.

O primeiro, designado pelos autores (1995b, 2000) como *"ampliação"*, ocorre quando se faz generalizações. Em uma crônica ou em uma narração insipiente se usará o acontecimento recordado para fazer um comentário geral sobre o caráter da pessoa, seus valores, sua forma de viver ou, talvez, sobre o clima social e intelectual da época. No entanto, uma regra prática de trabalho é evitar fazer generalizações.

Com isso, ainda de acordo com os mesmos autores, o pesquisador se depara com o segundo processo que consiste em concentrar-se no acontecimento, ou seja, sobre suas qualidades emocionais, morais e estéticas e, a partir daí, poder se perguntar: ***"Por que esse acontecimento está associado a esses sentimentos e quais poderiam ser as origens desta associação?"*** Esta forma de aproximar-se do evento, asseguram os autores canadenses, torna possível reconstruir sua história do ponto de vista da pessoa que o viveu e no momento em que sucedeu. A este processo pode se denominar ***"suspensão"***, ou ainda, ***"entocado"*** (na toca).

No terceiro modo, derivado do anterior, a pessoa empreende certas considerações sobre o presente e sobre o futuro e, em relação a elas, se pergunta pelo significado do acontecimento e de que modo pode criar uma nova história de si mesma que altere sua descrição e seu significado para a história global da vida que a pessoa pode estar tentando viver. Este tipo de pergunta emerge sempre no momento da escrita, uma vez que os dados já foram coletados, afirmam CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000).

Assim, independentemente de que se sinta que a tarefa seja ***"ampliar, manter em suspensão ou re-historiar"***, pode ser necessário, segundo CLANDININ; CONNELLY (idem), coletar dados adicionais nos últimos estágios da escrita. Por outro lado, a manutenção da colaboração na construção dos argumentos pode ***"converter-se em uma tarefa que requeira uma atenção especial"***.

Esta observação, dada sua relevância, leva os autores canadenses (1995b) às seguintes considerações:

"...Basicamente, vemos que o importante não é tanto uma questão de teorias e ideologias sobre a pesquisa, quanto uma questão sobre o lugar da investigação na melhoria da prática e sobre como os pesquisadores e os praticantes podem relacionar-se entre si de forma produtiva. A narrativa e os relatos, tal como cremos que funcionam na pesquisa educacional, geram novos temas sobre as

relações entre a teoria e a prática. Uma parte desses temas é deixar que a experiência e o tempo trabalhem a sua maneira na pesquisa. O relato, que é inerentemente temporal, o requer. Escutando os relatos dos participantes sobre suas experiências no ensino e na aprendizagem, esperamos escrever narrativas sobre o que significa educar e ser educado. Essas investigações têm que ser suaves ou quem sabe amáveis, para usar um termo mais apropriado. O importante é a criação de situações de confiança nas quais uma das melhores partes de nossa vida social, a necessidade de contar histórias, encontre expressão..." (p. 49)

2.2) A Hermenêutica Filosófica de Gadamer, a consciência histórica e a compreensão.

Acredito que a hermenêutica filosófica de Gadamer (2005), no que diz respeito à interpretação e compreensão como consciência histórica, auxilia-me na construção desta pesquisa narrativa. Tanto no que concerne a minha experiência, quanto no que diz respeito à experiência da parceira de minha pesquisa. Para que este ponto de vista ganhe sentido, é necessário considerar o que se segue.

Antes de adentrar o pensamento propriamente dito de Gadamer (2005), naquilo que auxilia a interpretação e a compreensão de meus dados, julgo adequado, partir do conceito de "*estrutura prévia da compreensão*" (p. 354), incorporado por Gadamer, de Martin Heidegger (1988). Este princípio nos alerta para o fato de que

"...a tarefa primordial, constante e definitiva da interpretação continua sendo não permitir que a posição, a visão e a concepção prévias lhe sejam impostas por intuições ou noções populares..." (p. 207)

Sendo este o ponto de partida de qualquer processo de interpretação, o que é enfatizado então, segundo Gadamer (op. cit.), é a forma de realização da própria "*interpretação*

compreensiva" ou ainda "*compreensão interpretativa*" (p. 355), que ele expõe da seguinte maneira

"...Toda interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade, de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis e voltar seu olhar para as coisas, elas mesmas (que para os filólogos são textos com sentidos, que tratam, por sua vez, das coisas). Esse deixar-se determinar assim pela própria coisa é, para o intérprete, verdadeiramente a tarefa primeira, constante e última..." (p. 355)

Não obstante, é necessário observar que, de maneira alguma, o que está posto acima representa a imposição metodológica de que devemos, como pesquisadores, afastarmo-nos da tradição como se esta fosse algo externo, objetivo e pertencente ao passado, do qual podemos nos livrar. De acordo com Schwandt (2006), a propósito da hermenêutica filosófica de Gadamer,

"...a compreensão não é, em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou por regras, mas sim, justamente uma condição do ser humano. A compreensão é a interpretação, ...não é 'uma atividade isolada executada pelos seres humanos', mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida..." (p. 198)

Por isso, segundo Schwandt (op. cit.)

"...no ato de interpretar (ou tomar algo *por* algo) a tendenciosidade ou preconceito sócio-historicamente herdados não são considerados uma característica ou um atributo do qual um intérprete deva se livrar, ou no qual ele deva empenhar-se para controlar a fim de chegar a uma compreensão 'clara'. Acreditar que isso é possível é supor que as tradições e os prejulgamentos concomitantes que influenciam nossos esforços de compreender são por nós facilmente controláveis, podendo ser desconsiderados à vontade..." (199)

Assim quem quer compreender um texto, realiza já de início e ao longo do processo, um projetar-se. Segundo Gadamer (op. cit.),

"...Tão logo apareça um primeiro sentido, o intérprete antecipa um sentido do todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto, lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um conteúdo determinado..." (p. 355-356)

Tanto para Heidegger (1988) quanto para Gadamer (2005), toda compreensão é temporal e intencional, portanto, histórica (social, cultural). Ela não é encarada, como um processo mental (estudo de processos conscientes e inconscientes), mas como um processo ontológico (como uma revelação daquilo que é real para o homem).

De maneira crítica, Heidegger (op. cit.), afirma que o homem ocidental já não sente o ser como algo que constantemente aparece e desaparece do seu alcance; antes, o vê sob a forma da presença estática de uma ideia. Neste sentido, a "**verdade torna-se algo que se vê**" (idem, p. 146).

Isto significa, para Heidegger, que o pensamento que visa à "**verdade**", não se fundamenta na existência, mas sim na percepção de uma ideia:

"...a de que o ser não é concebido em termos de experiência vivida, mas em termos de uma concepção; estaticamente, como presença constante e atemporal. Assim, pensar já não é uma questão de resposta direta ao mundo, mas antes, uma tentativa inconsciente para dominar..." (p. 147)

A revelação é, para ele, desocultação, desvelamento. Assim, toda interpretação, segundo Heidegger, nas palavras de Palmer (1986),

"...tem que violentar as formulações explicitadas no texto. A recusa em ultrapassar uma mera explicitação dele é realmente uma forma de idolatria bem como de ingenuidade histórica..." (p., 152).

Mais adiante, o mesmo autor afirma que

"...o humano é aquele que constrói a ponte entre o ser que se esconde e o que se revela, em outras palavras, entre o não ser e o ser. O homem ao falar interpreta o ser e pode revelar o que estava escondido..." (p. 153)

Não obstante, Heidegger, em sua obra "Introdução à Metafísica" (1978), nos alerta para a realidade de que

"...há muito que existe em nós uma paralisia de toda paixão de interrogar... Através da interrogação, o ser torna-se então história..." (p. 17).

E acrescenta:

"...O homem é aquele que responde às interpelações ou chamamentos do ser. As palavras ecoam no silêncio e através delas colocam-se as realidades do nosso mundo. O humano é lingüístico na sua essência..." (op. cit. 1978; p. 33).

Assim, o processo hermenêutico no que tem de essencial, não surge na explicação científica daquilo que já está formulado no texto. Antes, interroga-a, podendo desvendar o que não está explicitamente presente.

A partir do pensamento de Heidegger, deu-se um acontecimento decisivo com a publicação da 1ª edição de "*Verdade e Método - Elementos de uma Hermenêutica Filosófica*" (1960), de Gadamer, filósofo de Heidelberg.

Gadamer (2005) exprime, de um modo sistemático, a concepção radical de Heidegger relativa à compreensão, esclarecendo as implicações dela no modo de se conceber o histórico.

A compreensão, neste caso, designa o movimento básico da existência humana (a interrogação), constituído pela sua historicidade e finitude, e, por conseguinte, abrangendo a globalidade da experiência do homem no mundo.

Gadamer é um crítico da rendição moderna ao pensamento tecnológico, radicado na consideração da consciência humana

subjetivista e das certezas da razão que nele se fundam, como se constituíssem um ponto de referência último para o conhecimento humano. É por esse motivo que, afirma em sua obra magna (2005), que o método é incapaz de revelar uma nova verdade. Ele apenas explicita o tipo de verdade já implícita nele próprio. No método, o tema a investigar orienta, controla e manipula. Na situação interpretativa hermenêutica, aquele que interroga descobre-se como sendo o ser que é interrogado pelo tema.

A pesquisa narrativa, de acordo com CLANDININ; CONNELLY (2000), apresentada anteriormente, em suas concepções fundamentais, compreende este apelo interpretativo hermenêutico, embora não o explicita, discursivamente, dessa mesma maneira.

A hermenêutica dialética ou a hermenêutica filosófica de Gadamer (2005), fundamenta-se no ser, na linguisticidade do ser humano no mundo, portanto, no caráter ontológico do acontecimento lingüístico:

“...É uma dialética entre o contexto em que cada pessoa se insere e o contexto da ‘tradição’: o que desce até nós, o que vem ao nosso encontro e cria aquele momento de interrogação...” (p. 170)

O objetivo da dialética é eminentemente fenomenológico: fazer com que o ser ou aquilo que encontramos, se revele. O método envolve então uma forma específica de questionamento que desoculta um aspecto do fenômeno, da coisa; uma dialética hermenêutica abre-se a um questionamento pelo ser das coisas, de modo que estas possam se revelar no seu ser. Isto é possível, segundo Gadamer (2005), devido à linguisticidade da compreensão humana e, em última instância, do próprio ser, como ser histórico.

Em algum momento é necessário chamar à atenção (a minha própria e a do leitor) de que as teses de Gadamer (2005) assentam-se essencialmente em minuciosas análises críticas

sobre a linguagem, sobre a consciência histórica e a experiência estética. Assim, há obstáculos de peso que se colocam a minha compreensão de seu pensamento.

No entanto, a tentativa será a de assumir algumas linhas essenciais de sua concepção histórica de interpretação e, com isso, apropriar-me de “instrumentos simbólicos” que me auxiliem na atribuição de sentidos e significados que as “conversas reflexivas” (os dados, nesta tese) reservam-me. Sem dúvida, não estou diante de uma tarefa metodológica simples.

A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias com as quais se inicia não forem arbitrárias. Por isso, faz sentido que o intérprete, o pesquisador não se dirija diretamente aos textos a partir da opinião prévia que lhe é própria, mas examine expressamente suas opiniões quanto a sua legitimação, ou seja, quanto a sua origem e validade. É também essa característica constitutiva da hermenêutica que auxilia-me a fundamentar o relato de minha própria experiência pessoal, acadêmica e profissional, que antecede minhas conversas reflexivas com a participante. É por meio deste processo de interpretação, que também se assemelha ao processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão crítica, à maneira de Schön (2000) e alguns de seus contemporâneos (Kemmis, Zeichner) que posso “examinar” meus conceitos prévios, tornando-os, portanto, menos arbitrários, como depreendo do alerta de Gadamer (2005).

Conforme explica Schwandt (2006)

“...para Gadamer a ideia não é nos livrarmos de todo o preconceito, mas examinarmos nossos preconceitos herdados historicamente e mantidos irrefletidamente e mudar aqueles que mutilam os esforços que fazemos para compreender os outros e a nós mesmos...” (p. 199)

Considero que um dos intuitos do relato de minha própria história atenda a este objetivo. Uma forma de pensar sobre o pensado, sobre a linguagem através da qual o vivido é

recontado, re-historiado, revivido e sobre os conteúdos que constituem minha compreensão dele. Ainda de acordo com Gadamer (2005)

“...Quem busca compreender está exposto a erros de opiniões prévias que não se confirmam nas próprias coisas...” (p. 358)

Portanto, estamos sempre compreendendo e interpretando. Compreender é sempre compreender de uma maneira diferente. Isto se constitui como um desafio constante ao longo da pesquisa. O vital é dar-mos conta dos próprios pressupostos.

A questão do compreender fundamenta-se pois, integralmente, na consciência histórica. A compreensão é participativa, dialógica, compartilhada. É algo que se produz nesse diálogo. Não pode haver qualquer interpretação sem preconceitos, sem pressupostos. De onde vêm então esses pressupostos? Da tradição, da sociedade e das culturas nas quais nos inserimos. É produto de relações. É horizonte no interior do qual pensamos. A compreensão é uma participação na corrente da tradição, num momento em que se misturam o passado e o presente. Portanto, segundo Gadamer, não pode existir uma interpretação definitivamente correta.

De acordo com Gallagher (1992), citado por Schwandt (2006)

“...a tradição é uma força viva que penetra toda a compreensão e, apesar do fato de que, na maioria das vezes, as tradições funcionam ‘às nossas costas’, elas já estão lá, a nossa frente, condicionando nossas interpretações. Além do mais, como as tradições ‘influenciam o que somos e o modo como compreendemos o mundo, a tentativa de nos afastarmos do processo da tradição seria comparável a tentarmos nos afastar de nossa própria pele’...” (p. 199)

Assim, de acordo com Gadamer (2005), é somente em um encontro dialógico com o que não é compreendido que podemos nos abrir para arriscar a apreciar nossas ideias pré-concebidas bem como nossos preconceitos.

2.3) O conceito de professor reflexivo de Schön: a práxis educativa.

Ao enfatizar a expressão “professor reflexivo”, reconheço também o conceito de “pesquisador da prática”: duas faces da mesma moeda, de acordo com Schön (2000).

Gostaria de situá-lo historicamente, a partir do texto de Pimenta e Ghedin “*Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e Crítica de um Conceito*” (op cit., 2002). Segundo estes autores, tal expressão toma conta do cenário educacional brasileiro a partir do início da década de 90, como movimento teórico de compreensão do trabalho docente, diferentemente de apenas apresentar-se como um adjetivo (reflexivo), próprio dos seres humanos. O que se propõe neste momento é uma concepção teórica para análise da prática docente.

O arquiteto dessa nova concepção é Donald Schön, professor de Estudos Urbanos do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts/EUA), de acordo com Pimenta e Ghedin (op. cit. 2002), preocupado com atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais.

Ainda segundo os autores acima (2002), Schön propõe, em particular, a valorização da experiência e da reflexão, enfatizando não somente a formação inicial (que também não deixa de ser experiência), mas reforçando

“...o valor da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, implícito presente nas soluções que os profissionais encontram na ação...” (p. 19)

Com isso, abre novas perspectivas para a pesquisa.

De acordo com Celani (2002):

"...a visão de Schön (1983, 1987) de reflexão, 'na ação' e 'sobre a ação', oferece um arcabouço útil para se explorar as possibilidades de transformações nas representações dos professores relativas a ensinar e aprender... pois está orientado para a solução de problemas e a criação de hipóteses. A reflexão, no contexto educacional envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica. Esta é também a visão de construção de conhecimento de Freire: um conjunto de reflexões recriadas à luz e perguntas e discussões a fim de 'iluminar a realidade'... O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade um trabalho ativo, consciente que pressupõe, esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso..." (p. 26-27)

Segundo Pimenta e Ghedin (idem 2002), as ideias de Schön, a análise crítica das mesmas (em particular de Liston e Zeichner, Pérez-Gómez, Contreras, Kemmis, Giroux, Libáneo entre outros) e, a partir de tais críticas, a ampliação delas em outros contextos culturais, constituíram-se como um campo amplo de pesquisas relativas a currículos necessários à formação inicial de professores - pesquisadores reflexivos e formação contínua articulada à formação inicial.

Parafraseando Alarcão (2003), *"em que se baseia a noção de professor reflexivo?"* Baseia-se na

"...consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença." (p. 41).

De acordo com a perspectiva de formação do professor reflexivo, há também que se interrogar, a exemplo de Alarcão

(op. cit.), *"qual a relação entre a prática reflexiva e a escola reflexiva?"* (p. 44). Essa constitui-se como um lugar, o local em que o professor, junto com outros, em diferentes paisagens e relevos, constrói a profissionalidade docente, em condições diversas de reflexividade individuais e coletivas. Para isso, o desafio fundamental é o movimento da escola tentar pensar-se a si própria, em seu significado social e cultural e na maneira em que se organiza para atingí-lo. Mas, o que é a escola, interroga Alarcão?

"...uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal. A ideia do professor reflexivo, aqui reflecte em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para comunidade educativa que é a escola." (op. cit., p. 44).

Neste sentido, há uma necessidade implícita, que pode ser encarada como um imperativo: o carácter coletivo da formação do professor (tanto de sua formação, quanto de sua ação). Contudo, esse aspecto coletivo não se sobrepõe ao individual.

De acordo com Schön (2000)

"Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa?..." (p. 15).

Este conflito, este dilema, segundo Schön (op. cit.), tem duas origens: uma delas fundamentada na ideia estabelecida de

um conhecimento profissional especializado, baseado no discurso da racionalidade técnica e a outra, fundamentada na *"consciência de zonas pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento"* (p. 15).

Esta constatação de Schön poderia ser suficiente para desencadear em nós (leitores em geral, professores, pesquisadores), um amplo espectro de reflexões, iniciando pela interrogação a que nos remete, primeiramente, a respeito da natureza própria da definição de um problema, que é em sua própria constituição, ontológica, isto é, "uma maneira de apresentar uma visão de mundo" (Goodman, 1978, in Schön op. cit.).

Em se tratando da formação de professores em particular, a concepção acima torna-se vital. Pode nos mobilizar intensamente em direção aos estudos da educação, qualquer que seja sua perspectiva.

Schön (idem) argumenta:

"...as pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e têm compreensões diferentes dos fatos que observam. Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível..." (p. 16)

É no exercício compartilhado em busca de soluções para dificuldades individuais e coletivas, que podem ser traduzidas como *"compreensões intuitivas"* para as quais ainda não temos nenhuma resposta, de acordo com Schön, que a reflexão na ação e sobre a ação poderá se constituir em forte aliada profissional. Isto é válido tanto para o professor em início de carreira como para aqueles que têm já certa vivência no magistério, haja vista, que como profissionais docentes, na sala de aula, como de resto em outros contextos, as "imprevisibilidades", muitas vezes, *"apresentam-se como problemas que valem a pena ser resolvidos"*.

Como enfatiza Schön (ibidem), *“em zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores - escapam aos cânones...”* (p. 17). Tais zonas vêm sendo consideradas como um aspecto central na compreensão da prática pedagógica nos últimos tempos, em todos os níveis e modalidades educacionais na realidade social e política brasileira.

Considerando a profundidade da perspectiva reflexiva de Schön sobre a formação profissional em geral e à formação docente, é possível reconhecer que *“todos nós que habitamos a escola sabemos que fazemos parte de um sistema social onde coexistem diferentes actores, diferentes filosofias, percepções e objetivos e muitos jogos de poder conflituosos.”* (Alarcão, op. cit., p. 93). Assim, gerir a si mesmo num ambiente dessa natureza, exige capacidade de mobilizar-se em direção à concretização de projetos compartilhados, em constante desenvolvimento porque coletivamente construídos. Tal capacidade para mobilização resulta, ela mesma, de um processo reflexivo que se desencadeia a partir do encontro daquele que pode conhecer (o humano) com aquilo que se põe à disposição para ser conhecido.

Segundo Schön, a prática reflexiva consiste no exame contínuo que o profissional faz da própria prática, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela. No contexto educacional, envolve a substituição do conhecimento pedagógico por interrogações sobre ele. Essa é uma concepção tomada de empréstimo de Dewey (1933).

Em acréscimo às ideias de Schön, gostaria de apontar muito brevemente, a concepção de reflexão de Kemmis e de Zeichner que, a meu ver, enfatizam aspectos que estão presentes no conceito de professor reflexivo de Schön, mas que, nem sempre estão visíveis.

Para Kemmis (1985) reflexão é auto conscientização. É reflexão crítica. É “localizar-se em um esquema de ação, na

história de uma situação; participar na atividade social e posicionar-se nas questões. Prática de difícil realização nas escolas em virtude do isolamento dos diferentes atores educativos e da complexidade das relações na sala de aula e na escola.”

Segundo Zeichner (1993), reflexão é um processo de reconhecimento por parte dos professores de que é necessário o engajamento deles na investigação da própria formação. São profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos pedagógicos e institucionais de seu trabalho, como meios para os atingir.

Apesar de todas as críticas, pelo menos as mais recorrentes, ao trabalho de Schön, apresentadas no artigo de Pimenta (2002): prática individualista; reducionista e restrita; condicionada ao contexto institucional e, por isso, incapaz de mudanças; incoerente no tocante à proposição de práticas de formação inicial e continuada o que o leva, ao mesmo tempo ao esvaziamento de sentido e à massificação do termo, implicando portanto em mais um modismo, acredito em sua força mobilizadora de desejos individuais e sociais.

No entanto, há outros elementos necessários, que devem ser somados à concepção de Schön, para que o exercício da ação, da reflexão e da reflexão crítica possa ser experienciado de maneira conseqüente. Entre eles: o pensar sobre a linguagem ou a linguisticidade do ser, como aponta Gadamer, a consciência histórica como constitutiva do humano, sem as quais, o mundo que habitamos será sempre uma fatalidade, um determinismo resultante da assimetria na relação do opressor com o oprimido.

Para estes autores, o processo reflexivo é o que resulta, em primeira e última instâncias, de um estranhamento, de uma dúvida, de uma interrogação, de uma indignação que, em função disso, pode desencadear o pensamento.

CAPÍTULO II - INTERMEDIÁRIO

ETAPA 1

História da Professora-Pesquisadora: experiências vividas e suas conexões com o tema da pesquisa.

"...Como pesquisadores que escrevem narrativamente, entendemos parte desta complexidade como problema de múltiplos 'eus'. Quando escrevemos de forma narrativa, convertemo-nos em 'múltiplas vozes' (Barnieh, 1989). O 'eu' pode falar como pesquisador, como professor, como homem ou mulher, como comentarista, como participante da pesquisa, como crítico narrativo ou como construtor de teorias/teóricos. Não obstante, quando vivemos o processo de pesquisa narrativa somos uma única pessoa. Da mesma maneira que somente somos um quando escrevemos. No entanto, quando escrevemos narrativas, converte-se em algo importante a resolução sobre qual das vozes é a dominante cada vez que escrevemos 'eu'..." (CLANDININ; CONNELLY, 1995b, p. 41)

O DECORRER DA HISTÓRIA: IMPRESSÕES E LEMBRANÇAS, MEMÓRIA E REFLEXÃO

O que aqui me esforçarei para registrar, com rigor (no sentido de cuidado, zelo e atenção) e, ao mesmo tempo, sensibilidade (estado de mente diante de algo que vivamente nos impressiona) é parte de minha trajetória de vida - meu tempo vivido. Este trabalho é uma narrativa, mais especificamente, uma empreitada em direção à pesquisa narrativa. Com o auxílio de pessoas competentes, da participante da pesquisa, de meu orientador como um estudioso, desta modalidade de Pesquisa Qualitativa, de estudiosos da Educação, da Filosofia, enfim, de pesquisadores das Ciências Humanas e de meus companheiros de reflexão, iniciarei a caminhada.

Meu nome **REGINA APARECIDA RIBEIRO SIQUEIRA** é uma homenagem e, ao mesmo tempo, uma alegoria. Uma alegoria no sentido de um *"simbolismo concreto que abrange o conjunto de toda uma narrativa⁶ ou quadro, de maneira que a cada elemento do símbolo corresponde um elemento significado ou simbolizado."*⁷

Primeiramente **Regina**, do latim Reginae, "Rainha". Uma homenagem de meus pais pelo fato de, tendo já um filho, desejarem uma menina e tê-la concebido. De acordo com seus relatos, isto foi motivo de grande felicidade para todos: pais, avós, tios e amigos. Estávamos na década de 50 e em uma pequena cidade ao sul de Minas Gerais, onde as relações familiares e sociais eram mais intensamente vividas e o nascimento de uma criança era razão de alegria e muito orgulho para os parentes e amigos.

Em minha primeira infância, sem saber como seria a constituição de minha família, fui a segunda filha de meus pais. Meu irmão, foi o primeiro filho. Por ser menina, herdei a honra e a responsabilidade do significado de meu primeiro nome.

Honra, porque embora todos nós, filhos, tivéssemos recebido muitos cuidados em nossa educação formal e informal, eu ainda recebi alguns a mais, dentre eles, a oportunidade de estudar música (piano). No entanto, como menina, meu comportamento sofreu um controle maior em todos os sentidos, visando a uma "adequação" ou "ajustamento" mais afinado às exigências sociais. Com o tempo, ele deveria tornar-se o mais exemplar possível, principalmente, para os irmãos mais novos.

Dada a influência religiosa, predominantemente católica de nossa família, **Aparecida** é uma homenagem a Nossa Senhora

⁶ O termo narrativa aqui utilizado, pode também ser interpretado como uma história que, segundo CLANDININ; CONNELLY (2000), ao ser relatada pode ser construída e reconstruída, uma vez que "...somos organismos contadores de histórias e também personagens em nossas próprias histórias e nas histórias dos demais..." (p. 1).

⁷ FERREIRA, A.B.H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa - Ed. Nova Fronteira, RJ, 1ª ed., 15ª reimpressão, 1975.

Aparecida, que, naqueles tempos, talvez com mais intensidade do que hoje, já recebia o título de "Padroeira do Brasil". Independentemente do que, hoje, se possa compreender a respeito do significado social e cultural dessa alegoria, visto que, por sua característica processual, está sempre em movimento, encaro meu nome como a história de uma vida, também, em movimento.

Ribeiro é o sobrenome que herdei da família de minha mãe. **Siqueira** o da família de meu pai. Dois sobrenomes fortes em minha vida. Cada um a seu modo.

➤ ***Sou filha de professora!***

Uma professora formada pela Escola Normal, uma normalista, de nome Maria Aparecida Ribeiro, que por ter estudado em colégio religioso, dirigido por uma Congregação Francesa, localizada na cidade de Paraisópolis, ao sul de Minas Gerais, aprendeu com entusiasmo a língua e a cultura francesas, e, alguns anos mais tarde, foi convidada para ministrar a disciplina de Francês para alunos do antigo curso ginásial do Ginásio Estadual "Presidente Wenceslau Brás", na cidade de Brasópolis, também situada ao sul de Minas Gerais.

Durante quase onze anos de minha vida, infância e pré-adolescência, convivi com a rotina de uma mãe professora, firme, segura de seus propósitos, disciplinada e admirada (pelo menos é assim que eu a via) por seus alunos. Hoje, tenho confirmação disso. Professora de um tempo, ou talvez, em um tempo em que ser professora ainda era ter certa distinção pessoal e social. Com isso, não quero dizer com um reconhecimento salarial digno, mas, em particular, reconhecimento e distinção morais. A profissão e o exercício dela conferiam dignidade a quem a exercia. Ser, portanto, filha de uma professora, permitia construir uma auto-estima positiva e representar internamente uma identidade positiva de professora.

Pude observar muitas vezes, em minha própria casa, no silêncio da realização das tarefas escolares, aulas sendo ministradas, que, só mais tarde, entendi se tratarem de aulas particulares, para alunos, filhos de famílias tradicionais brasopolenses, que estudavam em cidades grandes, como por exemplo Rio de Janeiro, e que, durante as férias, eram encaminhados pelos pais, para reforçarem seus conhecimentos de Francês, uma vez que o desempenho dos mesmos nessa área deixava a desejar. Naquela época, o domínio desta língua era fundamental para os filhos de famílias abastadas, pois estes, na maioria das vezes, iam fazer seus estudos superiores na França ou na Bélgica.

Além disso, havia também alunos adultos que estavam cursando o ginásio, no período noturno, e também precisavam de reforço. Minha casa era, de certa forma, uma extensão do referido ginásio estadual. Como criança, ainda sem nenhuma pretensão, quanto a possíveis escolhas profissionais, eu observava e gostava deste movimento. Não me recordo de ouvir reclamações de minha mãe quanto a seu trabalho (no ginásio e em casa).

➤ ***Meu pai, um jovem trabalhador rural.***

Domiciano Antunes Siqueira, meu pai, aprendeu os rudimentos da leitura e da escrita ainda criança com seu pai, que por sua vez, aprendeu a ler e a escrever já adulto, com um "educador popular" como dizemos hoje. Uma pessoa do povo, da cidade, que, uma vez por semana vinha até a roça, para ensinar aqueles que queriam aprender. Naquela época, a alfabetização de adultos (como era denominada) já se apresentava como uma necessidade aos não alfabetizados, tanto no campo como na cidade. Meu avô era cioso deste direito e deste dever. Por isso ensinou os filhos pequenos que não dispunham e não dispunha de escola nas proximidades. Meu pai, em sua adolescência foi um trabalhador rural. Mais tarde, empregou-se no comércio da cidade.

Casou-se aos vinte e três anos com minha mãe. Depois disso, matriculou-se no curso ginásial e, ao terminá-lo, fez o Curso Técnico Comercial, trabalhando, ao mesmo tempo, como comerciário. Com bastante empenho e, para a época, ousadia, adquiriu, em sociedade com um parente seu, um armazém. Era assim mesmo que se denominava um ponto comercial que, naquela época, vendia basicamente gêneros alimentícios. Administrou-o, com perspectiva de sucesso, durante alguns anos.

➤ ***Só o piano foi preservado.***

No entanto, esse investimento não deu certo e as conseqüências foram bastante problemáticas em muitos sentidos, especificamente do ponto de vista financeiro. Um deles, a decretação da falência daquele estabelecimento comercial, face às muitas dívidas contraídas. Para poder acertar algumas delas, as mais urgentes e, de certa forma, mais ameaçadoras, do ponto de vista moral, nossa casa foi vendida juntamente com parte do mobiliário. Só o piano, no qual iniciei meus estudos de música, por empenho de minha mãe, foi preservado⁸.

Tempos sombrios vieram e fizeram com que deixássemos nossa cidade natal em busca de oportunidade de emprego para meu pai, pois somente o salário de minha mãe não era suficiente para o sustento de ambos e de seus filhos. A essa altura já éramos seis. Cinco meninos e eu: Paulo de Tarso (primogênito), Regina

⁸ De acordo com Camargo, um dos membros da Banca do Exame de Qualificação desta tese, a imagem que este momento do texto despertou-lhe, foi a do filme "O Piano", 1992, dirigido por Jane Campion. Ao narrar esta passagem, que não é apenas acontecimento que se inicia e encerra em si mesmo, não o relacionei ao referido filme que também já havia visto. No entanto, no mesmo instante em que minha atenção foi chamada, percebi, quase que se imediato, um ponto de intersecção entre ambos: "O Piano", em sua versão cinematográfica é uma dessas histórias que nos obriga a um trabalho de construção e de reconstrução de cenas do passado de alguns personagens, que ficaram submersos na vida mental inconsciente de quem as viveu. Graças à capacidade intuitiva dos leitores, de pessoas que escrevem e à genialidade de S. Freud, torna-se-nos possível penetrar nesse outro mundo, regido por processos especiais (algumas vezes defensivos), que, algumas vezes, desarticulam e fragmentam o processo linear do pensamento lógico. Contudo, isto é um trabalho para a Psicanálise. Aqui, creio que o relevante é perceber que tais leituras são possíveis e alargam possibilidades de interpretação.

Aparecida, Domiciano José, João Bosco, Leonardo da Vinci e Sólon José.

➤ ***Uma profissional “do lar”.***

Minha mãe, diante da necessidade de deixar com meu pai e os filhos, a cidade natal, teve que abrir mão das aulas de Francês no referido Ginásio Estadual e, em São José dos Campos, no Estado de São Paulo, para onde nos mudamos, não conseguiria colocação a não ser por meio de concurso público. Tendo conhecimento da língua e da cultura francesas, mas não tendo títulos adequados às exigências para lecionar nesse Estado, não pôde continuar a exercer sua profissão. Além disso, os filhos que tinha, pré-adolescentes e crianças, ainda requeriam (particularmente naquele momento) mais cuidados. Tudo isso impôs a minha mãe uma nova condição de vida: a de ficar em casa “administrando” a educação dos mesmos e a precária situação financeira. Isto deve ter-lhe custado muito caro. No entanto, deve ter guardado para si este sofrimento.

➤ ***Um “profissional da linguagem”.***

Meu pai, em São José dos Campos, inicialmente, empregou-se como segurança de uma empresa multinacional - General Motors; depois Eriksson, em ambas com um pequeno salário. Depois disso ficou desempregado novamente. Nossos avós nos auxiliavam com alimentos. Aos poucos e com o passar do tempo, de emprego em emprego, conseguiu voltar para o ramo do comércio. É um profissional da “linguagem” comercial. Hoje é aposentado como comerciário. Mas, continua trabalhando informalmente.

A meu ver, ambos venceram e estão conosco compartilhando conquistas e dificuldades.

1.1) O Começo:

Em direção à vida escolar, iniciei meus passos em 1962, numa pré-escola cujo nome era Escola Infantil “Cônego Teodomiro Lobo”, na pequena cidade de Brasópolis, situada, como já foi dito, ao sul de Minas Gerais. Ali passei um ano e me preparei, adaptando-me, ao que mais tarde viria a se constituir parte essencial de meu cotidiano: a escola.

➤ A escola infantil, a escola primária e o ginásio.

Hoje, esta lembrança, ainda é plena de sentimentos (lembro-me de nosso uniforme, das salas de aula, da calçada que nos levava, em fila, da escola até o pátio do recreio, entre outras).

Em 1964, com sete anos de idade, ingressei no primeiro ano primário do Grupo Escolar “Coronel Francisco Brás” e iniciei meu estudo de piano, com uma professora particular, na mesma cidade onde residimos até 1968. Neste ano cursava a primeira série do antigo curso ginásial, no Ginásio Estadual “Presidente Wenceslau Brás”. No entanto, como já foi dito, problemas de natureza financeira nos obrigaram a deixar a cidade de Brasópolis e nos transferirmos para São José dos Campos, Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo.

O confronto entre a vida da cidade pequena e da cidade grande e industrializada foi, para nós⁹, naquele momento, motivo de muitos desafios, angústias, indagações e, certamente reflexões. Isto, sem dúvida, levou-nos a muitas transformações: individuais, familiares, psicológicas, morais, sociais e culturais. Afinal de contas, estávamos deixando para

⁹ Deste ponto até a página 60 utilizarei a terceira pessoa do plural para referir-me a mim mesma e a meus familiares e a mim mesma, tendo em vista a cumplicidade que sinto que vivenciamos naqueles tempos, ainda que de forma tácita, e é, nem sempre verbalmente explicitada.

trás os parentes próximos: avós, tios, primos (que, àquela altura já eram muitos), com os quais fomos criados; os amigos com os quais convivemos desde muito pequenos; a rua que tanto nos atraía e na qual, algumas vezes, tínhamos autorização para brincar; a praça em frente nossa casa com seus canteiros rodeados de espinhos "Coroa de Cristo"; a escola que freqüentávamos e que fazia parte de nossa vida; os professores com os quais convivíamos, tínhamos familiaridade e com os quais aprendemos a leitura e a escrita e que, por isso, respeitávamos.

➤ ***Nossas "festas populares": uma tradição.***

Tudo isso ficou para trás: a casa que nos abrigava confortavelmente, com seu quintal, para nós naquela época, imenso, cheio de pequenas árvores (mexeriqueira, laranjeira, figueira, pessegueiro, muitos pés de ciprestes e, até mesmo, um pé de cedro, no qual, em um dos galhos, meu pai fez um balanço de corda para nós). Como o terreno era inclinado, quando balançávamos, parecia que voávamos. Uma sensação indescritível. Ali vivemos muitas de nossas fantasias infantis - viagens a lugares distantes em embarcações imaginárias; pequenas representações dramáticas (esquetes) a partir de leituras de contos, narrativas, poesias e músicas populares; desfiles de carnaval, cujos blocos eram compostos por nós crianças e o público por nossos pais e parentes. Tudo constituía nosso mundo e representava, para nós, o mundo. Nele sentíamos-nos familiares e à vontade.

➤ ***Para além das montanhas.***

De repente, para nossa compreensão infantil, tudo se rompeu. Sentimo-nos "arrancados" de um solo conhecido, no qual aprendíamos a estabelecer relações, e como que "plantados" em outro. Este, muito mais árido, sem árvores, cercado de asfalto, casas coladas umas às outras, sem quintais, numa condição financeira muito precária e cercados de pessoas muito diferentes.

➤ ***O Vale do Rio Paraíba.***

Passamos a viver numa casa de três cômodos, num bairro pobre de São José dos Campos, numa paisagem industrializada, enfumaçada, muito diferente da paisagem bucólica do sul de Minas Gerais. O piano no qual meu irmão e eu começamos a estudar foi junto conosco, como disse inicialmente. Era muito estranho vê-lo na pequena sala daquela casa, pequena até para as pessoas que passaram a habitá-la. Creio que a vizinhança também estranhou. Um piano naquele contexto.

Não éramos mais reconhecidos como os filhos do Domiciano e da Aparecida, netos do "Seu" Chico Cândido e da "D." Nica, do "Seu" Manoel e da "D." Menina (nossos avós paternos), que não eram famílias tradicionais brasopolenses, mas eram pessoas muito respeitadas. Internamente essas eram nossas referências. Agora, éramos apenas o nosso primeiro nome.

Mas a vida continuou e com o tempo fizemos da nova cidade nossa outra terra natal.

Com a adolescência e o advento de nova forma de sentir, de perceber e de ver o mundo, "esquecemos", temporariamente, Brasópolis, pelo menos nós, os pré-adolescentes, afinal, a cidade grande tinha lá seus atrativos e nós, aos poucos, íamos descobrindo-os.

Estávamos em 1969: início de uma nova maneira de viver. Frente a novas maneiras de pensar, novos valores, novas atitudes. Nem todas elas, até há pouco, queridas e desejadas.

➤ ***O ginásio e o curso colegial.***

Com a mudança de cidade, fui matriculada em um colégio particular confessional da congregação salesiana Instituto São José, com uma bolsa de estudos, determinadamente conquistada por minha mãe, muito preocupada com a educação escolar de seus 6 filhos e que acreditava que a oportunidade de uma "melhor educação", leia-se nisso, instrução, formação cultural e humanística, estaria em um colégio solidamente fundamentado numa concepção religiosa.

Não obstante a crença de meus pais sobre a importância da educação, as condições financeiras não permitiam concretizar seus intentos, com relação a todos os filhos. Assim sendo, matricularam-me na referida instituição, localizada em um bairro distante, e os outros quatro filhos em idade escolar, em uma escola estadual, num bairro vizinho ao que morávamos em São José dos Campos.

Muitas das orientações educacionais sobre valores individuais e sociais (filosóficas, morais e religiosas) que recebi no Instituto São José, como por exemplo: perseverança, solidariedade, espírito de fraternidade, responsabilidade, respeito ao próximo, obediência entre outros, marcaram minha vida pessoal e, em consequência, também, mais tarde, a profissional. Algumas delas, não tanto pelo que poderiam significar em nossas vidas concretas de adolescentes em processo de desenvolvimento, mas pela ausência de seus ecos nos relacionamentos individuais e sociais em uma instituição educacional, e mais, religiosa. A contradição entre o dito e o vivido, chamava-me a atenção, ou melhor, perturbava-me sensivelmente.

➤ ***A sociedade e o governo autoritário.***

Politicamente estávamos em plena "ditadura do capital com braço militar". No entanto, como a maioria do povo brasileiro, também nós, estudantes daquele colégio, sequer imaginávamos ou percebíamos a profundidade do fosso que se abria sob nossos pés, naquele conturbado momento político-econômico e social brasileiro.

Alheios e distantes da compreensão desta realidade por vários motivos, entre eles o fato de estarmos morando numa cidade considerada como Área de Segurança Nacional, pois sediava o Centro Técnico Aeroespacial (CTA), o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), o ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), a Embraer (Empresa Brasileira de Aeronáutica), entre outras instituições consideradas de

segurança, o que coíbia ainda mais as informações sobre os mandos e desmandos do governo autoritário, continuávamos nossa trajetória.

Com o passar do tempo, com os cuidados possíveis e a determinação de nossos pais, nosso crescimento e desenvolvimento, em vários aspectos, foram se consolidando. Nossa situação financeira e social foi melhorando. Apesar de todas as dificuldades, fomos vencendo nossos medos, angústias e inseguranças e estabelecendo novas relações com o ao redor. No período da adolescência e da juventude, grandes transformações, como é comum em nossa cultura.

Devagar, constituímos-nos como cidadãos joseenses, com todas as suas virtudes e todos os seus problemas.

1.2) A idade da “razão” (qual razão?) - a juventude.

Ao final da antiga quarta série ginásial, hoje oitava série do ensino fundamental, já havia decidido (não sei bem se é esse o termo) pela área do magistério, ainda sem muita consciência do significado e das implicações pessoais, profissionais e sociais da mesma, matriculando-me no 1º ano do curso colegial. No entanto, era de conhecimento geral e meu também, frente à experiência anterior de minha mãe, o fato de que com o curso de Habilitação Específica ao Magistério (H.E.M.), já era possível lecionar em pré-escolas e em escolas de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau¹⁰. Isto apontava para uma formação profissional mais rápida e possível fonte de renda.

➤ Pedagogia: um horizonte possível.

Assim, no segundo ano colegial, encaminhei-me para a Habilitação ao Magistério no “Instituto São José”, concluindo-

¹⁰ O que aqui é denominado Ensino de 1º grau, hoje, após a L.D.B.E.N. (9394/96) denomina-se Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino de 2ª grau, denomina-se hoje Ensino Médio.

o em 1975. Meu contato com o conteúdo da disciplina de Psicologia Geral neste grau de ensino, animou-me vivamente e, ao longo do curso, me fez querer pensar na Psicologia como futura profissão.

No entanto, por motivos financeiros, ao terminar o Magistério, ainda não podendo estudar fora de São José dos Campos, que não tinha o Curso de Psicologia, por motivos familiares e porque ainda estava cursando o Conservatório Musical, estava no 7º ano do curso de piano, optei pela Pedagogia, até aquele momento, vista por mim, como uma área preocupada com o ensino como um conjunto de métodos e técnicas instrucionais, a serviço de um determinado fim, permeada também por conhecimentos de Psicologia. Isto me estimulava o suficiente para decidir cursar Pedagogia. Certamente, o valor das mensalidades do curso e a questão de gênero também influenciaram-me em tal decisão.

Permaneci em São José dos Campos, naquela época, cidade de grandes oportunidades de emprego, pólo de desenvolvimento tecnológico, porém, com baixo potencial na oferta de oportunidades de ensino público universitário. Decidi prestar o exame vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Fundação Valeparaibana de Ensino, (instituição privada de ensino superior).

➤ **A Orientação Educacional.**

Aprovada, comecei minha trajetória em direção à vida universitária. No início, sem interesses bem definidos. No entanto, ao longo do curso, a convivência com alguns professores, acendeu em mim um sentimento muito vivo em relação a essa profissão, especialmente, pela Orientação Educacional (O.E.) que, mais tarde, a meu ver, muito me aproximava da área de estudos da Psicologia e que eu mantinha como um sonho de um passado não muito distante. Talvez um desejo de ter acesso a conhecimentos que, supostamente, me levariam a compreender a psique humana (a personalidade, a

alma, o espírito ou a razão do comportamento humano) e, com isso, certamente, a compreensão de mim mesma. Essa talvez tenha sido a razão de minha motivação maior em direção a Psicologia.

No entanto, no decorrer do Curso de Pedagogia senti-me profundamente envolvida pela O.E. e decidi habilitar-me nela, além do magistério.

Terminei a Graduação em Pedagogia em 1977, aspirando além do exercício do magistério, ao exercício da O.E., junto a uma instituição escolar e ao Serviço de Orientação Educacional (SOE). Apesar de muito se falar da necessidade desse especialista em Educação naquele momento, já se discutia a formação do "pedagogo generalista", o que também refletia em tal área de atuação, alimentando o desinteresse das escolas por um profissional dessa natureza.

➤ ***O discurso da "racionalidade técnica" e a formação do pedagogo.***

Além disso, seguramente havia outros argumentos. Entre eles, o político-econômico (financeiro) de natureza institucional, (afinal tratava-se de contratação de mais um profissional para as escolas) e os argumentos de natureza ideológica. Estes, começavam a se mostrar, tendo em vista, o desmoronamento da estrutura do "milagre econômico" fruto do governo autoritário e, com isso, a eclosão da chamada "abertura política", o que permitia que o discurso dos intelectuais crítico-reprodutivistas fosse ganhando visibilidade e credibilidade. Apontavam as habilitações do curso de Pedagogia como expressão do modelo de produção industrial aplicado à educação. Denunciavam-nas como mais um reflexo da teoria da administração com base na racionalidade técnica de cunho neo-positivista. Anos mais tarde, reconheci esta realidade e continuei acreditando na possibilidade de transcendê-la.

➤ ***“Correlação forças”: uma interpretação para a vida.***

Face à correlação de forças em torno dessa questão (a qual retornarei adiante), nem todas as escolas contratavam tal especialista. O campo de atuação era ainda muito restrito.

Durante o último ano do curso de Pedagogia, comecei a atuar como docente em uma pré-escola da rede particular de ensino, num bairro relativamente distante daquele em que morava em São José dos Campos. Lá permaneci por um ano e alguns meses. Lembro-me com saudades daquela escola, pois afeiçoei-me muito rapidamente aos alunos e ao ambiente escolar, do trabalho que desenvolvia e das crianças com as quais aprendia o ofício da educação infantil.

Em 1979, uma grande surpresa: fui convocada para uma entrevista numa escola particular de 1º e 2º graus, concorrendo a uma vaga no Serviço de Orientação Educacional - SOE. Fui aprovada e admitida logo em seguida. Comecei, orgulhosa, a trajetória desejada.

No entanto, pouco tempo foi necessário para supor ter percebido a distância entre os ideais postos pelo curso de formação profissional, viabilizados pelo discurso codificado nos livros, pela literatura especializada na área e veiculado em sala de aula e a “realidade”, ou melhor, o que enxergava como realidade educacional. O cotidiano profissional começava a mostrar-me os limites de minha formação acadêmica e isto se traduzia, em minha ingenuidade intelectual, pelo jargão do “distanciamento entre teoria e prática”, implicando naquilo que eu também supunha ser a qualidade discutível dos cursos de formação.

➤ ***Da “teoria ao conhecimento teórico”?***

Em busca de “soluções”, isto é, da possibilidade de compreensão do cotidiano escolar e de seus incontáveis conflitos e, além disso, pelo estímulo constante da ex-professora da Cadeira de Princípios e Métodos de Orientação

Educacional (P.M.O.E.) e Orientação Vocacional (O.V.), resolvi, no final de 1979, inscrever-me para o exame de seleção do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

Fui aprovada e recebi com surpresa, ansiedade e muita felicidade, a notícia. Matriculei-me no referido Programa e, naquele momento, comecei a etapa do que chamo, hoje, meu primeiro "renascimento".

Utilizo-me desta metáfora, porque sinto que traduz bem a experiência vivida. Eu havia chegado a uma etapa de minha formação universitária, em que, apesar de ter sido submetida a um processo de seleção e ter sido aprovada, eu mesma não me reconhecia nele.

➤ **As "teorias" ofuscando os "conhecimentos teóricos".**

As primeiras disciplinas cursadas mostraram-se tão distantes de minha compreensão, que me faziam sentir literalmente "um peixe fora d'água", em relação aos meus próprios propósitos e os do curso. A bibliografia especializada e o universo de discurso próprio das disciplinas que tinha que estudar, pareciam não encontrar eco em meu conhecimento prévio, trazido da escolaridade anterior e do curso de graduação e de minha pouca experiência profissional. Foi um choque, do qual aos poucos fui me refazendo e que, com muito estudo, auxílio dos professores e esforço pessoal fui vencendo.

Passei a acreditar que tais dificuldades residiam na ausência de estruturas de pensamento, voltadas para os fundamentos do trabalho científico. Mas, aos poucos, fui percebendo que, se isto era realidade, não era toda a realidade. Foi aí que desenvolvi o que, atualmente, ainda julgo ser uma postura intelectual mais sólida, frente à vida em geral e a Educação em particular, porque política e ideologicamente contextualizadas. Reconhecer isso foi um novo

nascimento. Hoje acredito que renascemos, existencialmente, inúmeras vezes.

➤ ***Um casamento acadêmico-profissional.***

Assim sendo, na PUC, apesar das dificuldades, acreditava, finalmente ter realizado o meu intento acadêmico profissional: o casamento de meus interesses pela Psicologia e pela Educação, cujos fundamentos, porém, ainda eram ingênuos. É de difícil descrição a experiência vivida na PUC/SP, através da convivência com os professores, em especial, com o inesquecível mestre e orientador Professor Doutor Joel Martins, com os colegas, muitos deles, àquela época, já profissionais; do contato com a bibliografia especializada na área da Educação, da Psicologia da Educação, da Fenomenologia, em especial, da Hermenêutica de Martin Heidegger e com os trabalhos de pesquisa e reflexão que tive a oportunidade de realizar.

"Renasci", como dito, das cinzas de minha consciência bem intencionada, porém, ingênua, fundamentada em minha formação inicial de caráter predominantemente tecnicista.

Um ano após ter iniciado meu curso de Pós-Graduação, deixei o trabalho de Orientadora Educacional na instituição privada, anteriormente mencionada. Razões profissionais e éticas, creio eu, fizeram-me decidir pelo afastamento e durante um ano e meio desenvolvi trabalhos relacionados à Educação Musical, uma vez que tinha concluído o meu curso de piano, com bolsa de estudos, no Conservatório Musical Santa Cecília, também em São José dos Campos, o que desenvolveu em mim novas possibilidades perceptivas, maior sensibilidade estética e uma disciplina interior mais aguda. Além disso, muita perseverança.

A aprendizagem da música pede daquele que a estuda disciplina e esforço pessoal, o que acaba por desenvolver uma maneira de olhar para si mesmo e para o mundo ao redor, com um pouco mais de profundidade. Ao aprender a ouvir, a ler, a

interpretar e a executar uma obra musical, há que se estar atenta não só à teoria, à harmonia, à leitura da mesma, mas aos sentimentos que o compositor revela e, ao mesmo tempo, esforçar-se para transmiti-los aos ouvintes. Esta não é uma tarefa simples para nenhum aprendiz, particularmente, para aqueles cuja formação se dá em escolas onde predomina uma abordagem pedagogicamente conservadora, como era o caso da maioria dos conservatórios, e também do meu, nas décadas de 70 e 80.

Apesar disso, reconheci, mais tarde, que a sensibilidade estética pode ser e foi mobilizada. Com esta crença, trabalhava a educação musical das crianças, envolvendo conteúdos sobre os sons, suas propriedades e a música; a seleção e a combinação dos mesmos; os elementos da música; o comportamento de escuta musical, entre outros.

Somado a isso, continuava meus estudos na PUC. Nela, frente às necessidades financeiras, visto que o ganho não era suficiente, com as aulas de música, lutei por uma bolsa de estudos junto aos órgãos financiadores de pesquisa, conseguindo-a através da CAPES, em 1982.

➤ **“Teoria, conhecimento teórico” e uma outra “prática”.**

No início de 1984, quase já no final de minha dissertação, com muita felicidade e, novamente com surpresa, retomo minhas atividades profissionais no campo da O. E.. Já adiantada em minhas atividades acadêmicas, no sentido da pesquisa sobre a área de atuação do Orientador Educacional, fui admitida na “Escola Técnica Professor Everardo Passos”/ETEP, instituição renomada em todo o país no que concerne à formação de técnicos, naquela época, em Mecânica e Eletrônica.

Grandes e novos desafios se fizeram sentir, como por exemplo, conhecer e me adequar às regras institucionais do novo ambiente de trabalho (uma escola técnica); reconhecer os aspectos peculiares à prática da O.E. anteriormente estudada,

de alguma forma já experimentada e ali em pleno desenvolvimento há alguns anos. Fui contratada para compor o grupo de trabalho do SOE, que poderia confirmar ou não os conceitos, as crenças e as representações que eu trazia de minha formação e experiência pregressas.

No tocante à O.E., esta escola, era para mim, um sonho profissional pois traduzia o resultado do trabalho de minha professora de P.M.O.E. no curso de graduação. Ela tinha implantado este serviço nesta instituição de ensino e, nela, realizei meu estágio supervisionado de O.E. e O.V..

➤ **Dilemas?**

No entanto, inúmeros dilemas existenciais e profissionais fizeram-se presentes. Incontáveis foram os desafios envolvendo o aparente binômio teoria-prática. Mas os desvelamentos - e a experiência vivida é exatamente essa, a de ir retirando os véus que encobrem nossa relação com os vários aspectos da realidade - mantiveram acesas as chamas do interesse frente a interrogações postas pelo cotidiano vivido e as possibilidades de compreensão do mesmo.

A isto não corresponderam limites previamente estabelecidos, exceto os que se impõem por nossa própria condição humana. Não obstante, antes de delimitarem fronteiras, apontam para o lugar de onde se deve reiniciar e o que superar. Neste sentido, os limites representam a oportunidade da atribuição de novos significados.

Continuava meu trabalho de orientadora educacional.

Dezembro de 1984: apresentação e defesa de minha dissertação de mestrado: "A Orientação Educacional revisitada". Momento difícil, de grande desafio e ansiedade, mas que trazia em seu interior novos horizontes de possibilidades.

➤ **A chegada à universidade.**

Um deles e, não sem razão, o de maiores implicações existenciais porque envolvia questões pessoais, familiares e interesses profissionais, o concurso de seleção para a

disciplina de Psicologia da Educação junto ao Departamento de Educação de uma instituição pública de Ensino Superior no Estado de São Paulo, em meados de 1985.

Fui aprovada. Deixei meu trabalho na escola técnica. Mudei-me de São José dos Campos/Vale do Paraíba, para um município do interior do Estado, na região do Vale do Paranapanema. Com muita alegria e orgulho, mas não sem angústia e, por vezes, insegurança. Minha família tão presente ficou distante fisicamente. No entanto, sua força espiritual e sua integridade psicológica acompanharam-me em meu novo caminho.

Aqui, minha trajetória pessoal e profissional, sofreu alterações. Fui eu mesma, sendo outra! Mudei-me para exercer um novo ofício: trabalhar como professora numa universidade, num curso de formação de professores de Letras e, inicialmente, também de História. Neste segundo curso permaneci por quase dois anos. Depois, a professora responsável o reassumiu e fiquei apenas com o Curso de Letras.

Passar a ser responsável por uma disciplina em um curso de graduação e pertencer a um departamento de uma universidade pública, repercutia, em mim, como algo nobre. Implicava em atividades docentes, de pesquisa, de extensão universitária e atividades administrativas. Tudo isso causou-me preocupação, ansiedade, empenho, bastante estudo, dedicação e, com o tempo, muita resistência a frustrações.

Apesar de meu título de Mestre em Psicologia da Educação, não me sentia pronta para o desenvolvimento do trabalho. Creio que, como todo iniciante, não sabia bem o que aproveitar de minha formação acadêmica e não reconhecia em minhas vivências anteriores, experiências significativas para o desempenho de meu novo papel profissional, que, hoje reconheço, envolve tudo o que estamos sendo como pessoas, objetiva e subjetivamente. Como disse, realizar trabalhos em todas essas frentes era, no

mínimo, desafiador. Ao mesmo tempo, sentia-me bastante orgulhosa.

Considero importante ressaltar que, apesar de haver alterações naquilo que, em determinados momentos, ocupa-nos primordialmente, tudo se passa sobre o mesmo pano de fundo: o apreço que, aos poucos, foi se apurando em relação a Educação como um fenômeno humano: individual e social ao mesmo tempo. Ora tematizo este ou aquele aspecto. No entanto, nada emerge do vazio e todas as experiências anteriores gestam os fundamentos das posteriores. Um exercício reflexivo.

O que naquela época já se apresentava e hoje se apresenta como minha preocupação fundamental, constituindo-se como foco central de minhas atenções e, por isso mesmo, gerando interesse pela pesquisa, é a formação do aluno, futuro professor e pesquisador na área de Letras, com o qual venho trabalhando, então, desde 1985, mas acredito que essa preocupação se estenda a todos os cursos de licenciatura, uma vez que também já atuei nos cursos de História e de Ciências Biológicas e neles pude experienciar semelhantes sensações.

Continuando, gostaria ainda de afirmar que nossas ansiedades e angústias, enfim, nossos sentimentos, dada a sua complexidade, não aparecem claramente num papel. E falar de ansiedades, de angústias é falar também de alegrias, esperanças, conquistas. É falar de sentimentos que acompanham nossa trajetória - acadêmica, profissional, intelectual, social, afetiva e moral.

Pensar sobre o vivido é, de alguma forma, vivê-lo novamente num presente que sempre nos prepara para um futuro.

Isto que até aqui relatei, é apenas o começo: em verdade, recomeços sobre os quais preciso demorar-me, debruçar-me.

Estou na Universidade e este é um "lugar de construção de conhecimento". Pelo menos é o que dizem os textos teóricos, canônicos, "sagrados", para usar a expressão de CLANDININ; CONNELLY (1995a). Partindo, portanto, desta crença ou da

interrogação sobre ela, percebo como são necessárias a descrição, o relato, a interpretação e a compreensão das experiências a partir do vivido, na tentativa de vislumbrar um horizonte que, hoje, ainda se me apresenta parcialmente velado, e por vezes, sombrio. Assim, para atender ao apelo de meu exercício de subjetivação, vou deter-me um pouco mais à história de minhas vivências e das reflexões sobre elas.

Entretanto, antes de reiniciá-la, gostaria de dar destaque a um aspecto, que me parece muito sutil e ao mesmo tempo, complexo e sofisticado no processo da escrita e interpretação de mim mesma e do discurso de outros. Quando falo ou escrevo sobre coisas que me são caras, fico imediatamente ansiosa por não saber como as pessoas irão reagir àquilo que digo ou escrevo e desejo intensamente proteger essas coisas, defendê-las contra a incompreensão.

Esta é uma preocupação que me acompanha todo o tempo. No entanto, dificilmente é resolvida no plano das ideias e, menos ainda, na transposição dessas para o papel, via escrita.

1.3) A ampliação de meu mundo: reconhecendo os “múltiplos eus”

A propósito do termo subjetivação, anteriormente citado, desejo deixar explícito que o entendo como a construção de uma obra de arte, a exemplo da confecção de uma “colcha de retalhos”, onde cada quadro só faz sentido em relação ao outro. Utilizo-me desta metáfora, a propósito do filme de Jocelyn Moorhouse (EUA), de 1995, baseado no livro de Whitney Otto, de 1991, *“HOW TO MAKE AN AMERICAN QUILT”*, intitulado em português “Colcha de Retalhos”.

Cada retalho existe em si mesmo, contudo, só se “ilumina” enquanto tal, em relação a um outro que não é ele mesmo, mas a ele se vincula, ao ser alinhavado, costurado. E todos juntos

representam um terceiro: a colcha na sua inteireza, enquanto obra de arte, no sentido de singularidade, de algo que não se repete. Neste caso, o que suponho como fundamento de análise é a construção da subjetividade enquanto experiência, que confere ao individual, a partir do plural, sua própria singularidade.

"Subjetividade ética" para introduzir uma expressão cara a Foucault (1984), entendida como forma de existência na qual predominam os elementos de liberdade, proporcionados pelo governo, pela gestão de si em oposição à "subjetividade código" na qual predominam os elementos coercitivos, geridos pelos "dispositivos", via instituições.

Foucault (op. cit., 1984) define tais "dispositivos", como um conjunto heterogêneo, uma rede de diferentes elementos na qual se manifestam "correlações de forças". Contudo, estar num "dispositivo", de acordo com Foucault, não significa ficar na condição determinada por este para existirmos, ainda que se apresente como vantagem a ideia de segurança pela correspondência com o que é considerado verdadeiro, como verdade guerreira. Os "dispositivos", segundo Foucault (idem, 1984), são "máquinas produtoras de identidades", mas não são onipotentes a ponto de aprisionar completamente o processo de subjetivação do sujeito. Eles apresentam também "linhas de fuga", que devem ser entendidas como, "possibilidades de resistências" (Foucault, 1995).

Considero interessante enfatizar o diagnóstico que Foucault fez do mundo atual em uma entrevista, em 1984, publicada em "Dits et Ecrits" (1994):

"...Vivemos em um mundo relacional que as instituições empobreceram consideravelmente. A sociedade e as instituições que constituem sua ossatura, limitaram a possibilidade de relações porque um mundo relacional rico, seria extremamente complicado gerir. Devemos bater-nos contra este empobrecimento da vida relacional..." (p. 13)

Para Foucault (idem, 1984), vivemos num mundo legal, social e institucional onde as relações são extremamente esquematizadas, padronizadas e extremamente pobres. Sua filosofia permite-nos pensar sobre as condições de possibilidade desse empobrecimento, através, como foi dito, do conceito de “dispositivo”, fundamental em sua obra. Essas noções materializam, histórica e politicamente, a análise sustentada pelo “pensamento da desconstrução” a qual se vinculam, primeiramente, as concepções de Nietzsche.

Nietzsche, salienta, em toda a sua obra, que a realidade, o cosmos, a natureza, a história, em resumo, a vida, é o resultado de uma explosão de forças desordenadas ou de “correlações de forças”.

Segundo ambos e, de forma sintética, para que algo seja reconhecido como força, necessariamente há que se relacionar com outra força; estes arranjos fazem surgir formas que se mantêm provisoriamente enquanto permanecerem as “correlações de forças que as plasmaram”. Como a realidade é um devir, um fluxo ininterrupto, essas correlações rapidamente se alteram, gerando instabilidades ou fazendo desaparecer as formas criadas e dando lugar a outras. ***“Há forças que expandem a vida e outras que a desvitalizam”*** (Foucault, 1984).

Segundo Foucault (op. cit.), uma força entra em ação, ativando conseqüentemente, outras forças. Dessa “correlação”, nascem “dispositivos”, que alteram as concepções do verdadeiro e do falso; alteram as práticas de poderes, através das instituições; alteram os modos de subjetivação predominantes e vigentes. Essa forma de poder produz as “subjetividades códigos”, atreladas ao que foi estabelecido como verdadeiro, universal.

Mas Foucault (idem) percebe também a existência de um modo de subjetivação no qual, mediante os encontros e desencontros com o poder, predominam os elementos constitutivos da liberdade, proporcionados pela gestão de si em oposição à

coerção. Assim, as relações de poder e a liberdade não podem ser vistas separadamente, de acordo com o autor.

Só hoje, essas vozes (as que fui encontrando ao longo do caminho e, neste caso específico, as de Foucault e Nietzsche, bem como a minha própria voz, resultante de diálogos que estabeleço com os outros e comigo mesma), traduzem mais apropriadamente o que antes não era visto, mas era percebido.

É preciso que se coloque isso desta maneira, pois em contrário, penso que reforçaria a impressão de que sempre as interpretei assim. Isto não corresponde à experiência vivida.

➤ ***Desvelando sendas.***

Desvelamento: este parece o termo que melhor descreve o mais intensamente vivido. Trata-se, portanto, como na concepção de Heidegger (1988) de "tempo vivido": o que permite significar e ressignificar ideias, crenças, convicções e experiências. Atribuir novos sentidos, a sentidos anteriormente atribuídos.

Onde tudo isso começa exatamente, não saberia dizer.

Contudo, é necessário continuar esta reflexão, esta minha história e nela, reservar um espaço e um tempo ao querido orientador de mestrado, e por isso amigo, Professor Joel Martins (in memoriam).

As ideias que a fundamentam, são a certeza de que ele permanece vivo em cada um de nós, que tivemos a chance de com ele conviver, em sua existência de 72 anos. Sua finitude, em 1993, não marca o seu desaparecimento. Transforma-se, ao contrário, em um marco de nossa existência e meu atual orientador, também seu ex-aluno na PUC/SP, é, para mim, uma confirmação desta verdade existencial.

➤ ***Na singularidade, a multiplicidade.***

Novamente sou eu mesma sendo outra!

Como é curioso o enredamento dos fios produzidos por todas estas vivências!

Sinto um forte desejo de perscrutar e tentar mostrar, por um instante que seja, um pouco dessa trama complexa. No entanto, respeitando a condição da vida e da narrativa, segundo as quais, as coisas não podem acontecer todas ao mesmo tempo, cumpre-me ir costurando, com vagar, zelo e cuidado, essa minha "colcha de retalhos".

No pensamento, as ideias, as lembranças e a trama das relações deslizam com a rapidez e a fluidez do vento. E como é difícil tentar retê-las, para contemplá-las como elementos estruturais, fundantes na investigação de nosso processo de subjetivação.

Este aspecto ganha ainda mais sentido, mais contornos quando reconhecemos que o "ser" professora, é também uma das expressões desse exercício de subjetivação, "Foucault (ibidem)", que se dá entre "dispositivos" e suas "linhas de fuga", isto é, entre "máquinas produtoras de identidades" e as "possibilidades de resistência" a elas.

À semelhança do que também nos diz Roland Barthes (1978), em seu ensaio "Aula", alusivo a "Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Collège de France",

"...gostaria que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior do qual a pedrinha ou a lã importam, finalmente, menos do que o dom cheio de zelo que dela se faz..." (p. 44)

Imersa neste estado de espírito ou de mente, continuo o relato, a minha história, concentrando toda atenção no fato de que, nela, a "área do jogo" é, no meu entender, a educação em geral em sua multiplicidade, sua multidisciplinaridade e, a partir dela, a formação do professor, também em suas múltiplas perspectivas. E mais, a formação do "professor reflexivo", de Schön (2000) do MIT (EUA), de Isabel Alarcão (2003), da

Universidade de Aveiro, Portugal, de Selma Garrido Pimenta (2002) e de Telles (2005), Brasil.

A narrativa que construo é, então, o trilhar de momentos de minha própria história, de meu processo de subjetivação, já há algum tempo, como professora de um curso de formação de professores, previamente ocupada com a formação inicial destes. Ao mesmo tempo, envolvida com a formação continuada de egressos desse curso que, ao iniciarem o exercício de sua profissão, e mesmo ao longo dele, à universidade retornam em busca de respostas para os incontáveis desafios ou, em alguns casos, quem sabe, para apenas somar alguns pontos em seu currículo.

➤ ***O discurso sobre a formação do professor reflexivo.***

Meu encontro mais conseqüente com as concepções dos autores Schön (op. cit.), Pimenta e Ghedin (op. cit.), Celani (2002) bem como com Alarcão (op. cit.), deu-se num momento específico de minha trajetória profissional, no trabalho com um colega de meu departamento, a partir de 2003 quando este passou a ministrar a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado, além da que já ministrava, Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras e Estágios Supervisionados para o mesmo grupo de alunos para o qual eu ministrava a disciplina de Didática. Como estávamos atuando no mesmo curso, decidimos investir na aproximação de nosso exercício docente e de pesquisa e de reflexão compartilhada.

Para tanto, o referido colega convidou-me para partilharmos a realização de um Curso de Extensão Universitária, destinado aos docentes de Língua Portuguesa da Rede Oficial de Ensino, com os quais seus alunos de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e meus alunos de Didática iriam realizar seus estágios. Participei do curso como docente, entre outros convidados.

Aproveitei então, a oportunidade para aprofundar a leitura e as reflexões sobre a perspectiva da formação do “professor reflexivo”, tanto no discurso de Schön (1992 e 2000), como no de Alarcão (2003), no de Telles (1999 e 2001), de Pimenta e Ghedin (2002), de Zeichner (1992 e 1993) e de Celani (2002) e encontrei neles ecos de meu próprio pensamento e de minha ação.

Durante o ano de 2004 e início de 2005, participei de vários encontros quinzenais para estudo e discussão deste conceito, coordenados por um colega de departamento e que passaram a constituir o “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Professor Reflexivo”, do qual participaram ex-alunos do Curso de Letras, professores da rede estadual de ensino e professores universitários.

No entanto, face aos inúmeros compromissos dos membros do grupo (particularmente aqueles assumidos com a pós-graduação), não pudemos dar continuidade à sistemática dos estudos do referido grupo. Não obstante, as pesquisas continuaram. Algumas delas, as de mestrado, até já concluídas (2006 e 2007).

Apesar de tudo, o referido grupo, realizou dois eventos sucessivos (2006 e 2007), focados em histórias de professores e suas experiências institucionais e em sala de aula. Nestas duas oportunidades, das quais participei intensamente, reuniram-se graduandos, pós-graduandos, professores da Rede Oficial de Ensino e professores universitários, com vistas a discutirem e compartilharem reflexões a respeito delas.

Em 2005, quando de minha admissão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Campus Marília, cursei a disciplina Prática de Ensino e a Formação do Professor como Profissional Reflexivo, cujos propósitos foram (de acordo com a ementa do curso) tratar de conceitos como reflexão e professor reflexivo e sua inserção nos diversos contextos de prática de ensino; discutir e analisar instrumentos

deflagradores de reflexão sobre a prática pedagógica; as características do discurso reflexivo compartilhado entre professores e algumas práticas de pesquisa e reflexão compartilhada realizadas por grupo de professores em instituições da rede pública de ensino.

Com o desenvolvimento de todas estas atividades, fui aprofundando meus estudos a respeito da concepção da formação do professor reflexivo, a partir da perspectiva de Schön bem como vivenciando-a em sala de aula com os alunos e compartilhando-a com poucos colegas interessados. Como observa Magalhães, (1994, in Celani, 2002)

“...mesmo quando a instituição escolar propicia aos professores tempo para discussão..., a reflexão sistemática raramente tem lugar. Alguns pesquisadores também verificaram que, geralmente, o diálogo entre professores assume um caráter utilitário, com a descrição de atividades, julgamentos de valores sobre a produção dos alunos, descrição de decisões tomadas para solucionar dificuldades com base em sentidos e valores que vêm sendo tradicionalmente transmitidos pela escola...” (p. 26)

Esta constatação não deve ser vista como encerramento do assunto, pelo contrário, alerta-nos para sobre ele pensarmos.

Guardando as devidas particularidades, situação semelhante ocorre na instituição de ensino superior.

Assim, apesar dos limites, quis assumi-la (a concepção de “professor reflexivo”) como um dos fundamentos de minha pesquisa narrativa, visto tratar-se da análise da formação do licenciando em Letras, de sua formação inicial e continuada e também da análise de minha própria formação (como professora-pesquisadora). No meu caso, formação inicial que se deu no Curso de Pedagogia e formação continuada, que foi se constituindo ao longo de meu trabalho docente, de pesquisa e de extensão na universidade e da reflexão a que tudo isso me expôs, com o intuito de se constituir como uma experiência, isto é, de exercício de subjetivação, de ação-reflexão-ação,

em torno da "*área do jogo*", no interior da qual, segundo Barthes (op. cit.):

"...a pedrinha ou o fiozinho de lã importam, finalmente, menos do que o dom cheio de zelo que dela se faz..." (p. 6).

Tentei, ao longo deste caminho, desenhar, tecer e mesmo, em alguns momentos, desconstruir esta "*área de jogo*". Em minhas anotações iniciais, descrevi, em linhas gerais, as vias de acesso a minha vida profissional. Mas tenho que retomá-las constantemente, como no movimento de uma espiral, para aprofundá-las ou contemplá-las de outro ponto de vista.

Não obstante, preciso lançar mão de recortes, ora em direção a este ou aquele aspecto que, contudo, constituem um todo, uma rede sobre a qual eu possa caminhar.

1.4) Os retalhos e o alinhavamento da colcha

Com a intenção de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da história de minha vida acadêmica e profissional e como requer à pesquisa narrativa (uma maneira de aprender a pensar, de olhar para a vida vivida narrativamente), vou deter-me um pouco nos detalhes do processo de construção de minhas convicções intelectuais. Para isso, tenho que retornar ao curso de graduação em Pedagogia.

Minha vida acadêmica na graduação, foi marcada por dois enfoques teóricos que eu considerava interessantes, isto é, que mobilizavam meus propósitos de estudo, apesar de, ainda, não ter desenvolvido uma consciência mais crítica sobre seus fundamentos.

➤ **A Análise Experimental do Comportamento: uma "teoria"?**

Em primeiro lugar a Análise Experimental do Comportamento (AEC), convicção teórica da professora que ministrava a disciplina Psicologia da Educação, no primeiro ano do Curso de Pedagogia. Em segundo lugar, a Psicologia Humanista de Carl Rogers, sobre a qual, mais adiante, apresentarei alguns detalhes. Concepção teórica assumida por uma outra professora no último ano do curso e que me motivou bastante.

Quanto à primeira (a AEC), encantou-me pela precisão do conhecimento no tratamento e análise de seu objeto de estudo - o comportamento humano.

A professora responsável pela disciplina tratou a Psicologia Educacional como uma ciência do comportamento observável, sendo este, passível de estudo, explicação, previsão e controle através do método científico vigente em Psicologia. Apresentou-nos noções sobre comportamento respondente e operante; métodos de controle do comportamento; condicionamentos respondentes e operantes, modelagem e esquemas de reforços. Ensinou-nos ainda sobre procedimentos de redução da força de comportamentos indesejáveis, entre eles a extinção respondente e operante, a saciação, a punição, os comportamentos de fuga e de esquiva etc.

Também nos deu fundamentos teóricos para um modelo comportamental de aprendizagem, cujo procedimento geral implicava: especificação do desempenho final desejado; a determinação do nível operante ou a linha de base comum; a estruturação de uma situação favorável, isto é, o estabelecimento da motivação; a adaptação e a modelagem do comportamento desejado; o uso do controle do comportamento pelos estímulos; o reforçamento intermitente e a manutenção dos registros objetivos contínuos. Além disso, apresentou-nos

os conceitos de controle do comportamento, liberdade e responsabilidade na perspectiva comportamentalista.

Ao final daquele primeiro ano, por não conhecer os princípios filosóficos neo-positivistas, considerava a forma de encarar os estudos do comportamento humano como procedentes, afinal, apresentados como científicos. A convicção da professora, a meu ver, não expressava nenhuma incoerência em relação ao que ali se punha como conteúdo a ser estudado. Além do mais, por motivos já apresentados, naquele tempo, de maneira geral, início dos anos 80, não se discutiam questões filosóficas, ideológicas ou políticas subjacentes a questões teórico-metodológicas, na maioria dos cursos de graduação. Em meu curso, as discussões eram marcadas por questões metodológicas de cunho tecnicista.

Assim sendo, a competência e o rigor profissionais da professora que ministrava as referidas aulas, eram suficientes para despertar em mim, bem como em alguns outros alunos, o interesse pelo conteúdo da disciplina, e aquilo era, para nós, Psicologia Educacional. Ainda não nos era possível identificar naquele conteúdo, apenas um referencial teórico específico para o estudo da Psicologia da Educação.

Ao terminar o primeiro ano letivo do curso, descobria-me com um interesse especial por essa área de conhecimento. No entanto, nos anos que se seguiram, não encontraria, no currículo do curso, conteúdos de Psicologia Educacional. A ela estava reservado o primeiro ano, no qual a carga horária determinada se cumpria. Quanto às outras disciplinas, tampouco, estabeleceram algum elo de ligação com o referencial teórico visto na referida disciplina. Como essa "tarefa" deve ter ficado ao encargo dos alunos, não é difícil imaginar que não tenha se concretizado de forma significativa. Afinal, os hábitos de estudo acadêmicos, decorrentes da estrutura curricular seriada, linear e fragmentada, muito pouco inspiram nos alunos, reflexões a esse respeito.

Continuei os estudos, reafirmando, internamente, a vontade de, um dia, voltar a estudar a Psicologia Educacional na ótica da Análise Experimental do Comportamento.

Dois anos de curso se passaram sem acontecimentos teóricos importantes, pelo menos para mim. No entanto, no último ano de formação, também como já foi dito anteriormente, como exigência formal do Curso de Pedagogia, tive que optar por uma habilitação e o fiz pela O.E. que, soava-me, como uma oportunidade para rever alguns aspectos da Psicologia Educacional, agora num contexto um pouco mais próximo do prático-profissional, já que estávamos no último ano do Curso e os estágios supervisionados, supostamente, nos aproximariam da escola propriamente dita: fosse da docência, fosse do exercício da O.E. que incluía a O.V.

Quando me deparei com os primeiros conteúdos destas disciplinas, reencontrei elementos da Psicologia, a mim, ainda tão cara, porém, numa outra vertente teórica, muito diferente da anteriormente estudada, mas ao mesmo tempo, tão sedutora quanto a primeira.

➤ ***Uma nova “teoria” ou um novo “conhecimento teórico”?***

Ingenuidade intelectual ou, numa interpretação analítica freudiana, uma “transferência de sentido”. A admiração pelo trabalho da professora de Psicologia da Educação do primeiro ano, que talvez tenha investido de significado todo um conteúdo acadêmico e que, ao terminar o ano letivo, deixa um vazio cognitivo, que não encontra, nos conteúdos que se seguem, uma direção muito clara, agora ressurgente. Tal vazio que, durante alguns anos não fora preenchido

“...utiliza agora formas estranhas a ele, apodera-se delas e as infiltra com o seu próprio sentido, dotando-as de uma nova significação. O desejo de saber opera um deslocamento...” (Kupfer, 1995: 89).

Assim, de uma Psicologia da Educação de base neo-behaviorista para um enfoque humanista rogeriano. “Tornar-se

Pessoa” de Carl Rogers (1976) encanta-me por sua perspectiva centrada na pessoa. Do referencial teórico neo-behaviorista skinneriano para o existencialismo humanista de Rogers, pode-se reconhecer uma grande distância teórico-filosófica. Quase um abismo. Porém, não intransponível, tendo em vista os fundamentos ideológicos neo-liberais que os sustentam e que eu ignorava.

No entanto, naquele momento, meu desconhecimento dos princípios filosóficos e ideológicos subjacentes aos arcabouços teórico-metodológicos, possibilitou um rearranjo, um encontro construtivo, sem grandes dilemas. Ganhou contornos a semente do discurso rogeriano: da *“aceitação incondicional da pessoa do educando”*; da *“confiança em si mesmo e no outro”*; dos constructos *“autenticidade”*; *“empatia”*; *“liberdade para aprender”*; *“congruência”* etc... Para Rogers, o ser humano é um ser em busca constante de auto-realização e, por isso, autônomo, livre. Isto acabou gerando em mim, algumas interrogações: e o determinismo ambiental do neo-behaviorismo e o “mito da liberdade” de Skinner?

Aqui, os alicerces cognitivos “construídos na areia”, começam a apresentar fendas.

Creio que o caráter “funcional”, (Chauí,1999), vigente à época da minha formação acadêmica, como um “dispositivo” (Foucault, 1984), isto é, como um conjunto de regras, de disposições institucionais e curriculares adaptadas a determinados interesses e políticas educacionais, com vistas à qualificação de uma mão-de-obra, que se queria especializada, por isso, pouco reflexiva, ofereceu condições plenas para manter tais interrogações inócuas, tornando possível a substituição de um discurso competente por outro, sem grandes inquietações.

➤ ***A vida “que flui”.***

Aquilo que em mim residia na esfera dos afetos, enquanto disposição interior e desejo para aprender, floresce, agora,

frente a um novo esquema conceitual. Nada mais envolvente do que a concepção de Carl Rogers de que a vida é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado. "Tornar-se Pessoa" (op. cit.), o mais poderoso deflagrador de pensamento, para mim, à época.

Interrogações sobre: *"o processo de nos tornarmos pessoas"*; *"uma filosofia da pessoa"*; *"as ciências do comportamento e a pessoa"* apoderaram-se vivamente de meu mundo intelectual. Creio que, pela primeira vez, minhas concepções foram abaladas no que diziam respeito à ciência do comportamento e seu relacionamento com o humano.

Aos poucos, e isto é mais visível hoje, uma nova e intensa instabilidade foi se arquitetando em meu interior. A meu ver, com o passar do tempo, isto poderia ser interpretado como o fenômeno da "dobra" (Gilles Deleuze, 1996). Para ele, assim como para Foucault (1984), a realidade é um "devir", um fluxo ininterrupto onde as correlações de força alteram-se. Quando ocorre a relação da força consigo mesmo dá-se a "dobra".

As "dobras", segundo Deleuze (1996), criam as subjetivações, que produzem um sujeito. Tais subjetivações se relacionam

"...à invenção dos modos de existência, segundo regras facultativas. Certamente, há intensidades variadas e diferenças na experiência da dobra. No entanto, é sempre vivida como instabilidade e choque..." (p. 123).

E Deleuze, em sua obra problematiza isto indagando:

"...como transpor a linha, como ultrapassar as próprias relações de forças?" (p. 123).

Tais considerações, à época, para mim, não existiam, no entanto na obscuridade, tacitamente, de alguma forma, começavam a me inquietar.

Quanto ao pensamento de Carl Rogers, naquele momento, eu acreditava que novos ventos sopravam. Mais tarde percebi que

não eram tão novos assim. Além do mais, novamente sopravam do norte para o sul.

Para mim, agora, não havia dúvida: a educação era o meu maior interesse e nela, a O.E.. Ambas centradas no aluno, uma vez que a ênfase recaía no estudo das relações inter-pessoais, entre professores e orientador educacional; entre estes e os alunos, e não mais apenas sobre os conteúdos curriculares que transitavam entre eles.

Encerrei as disciplinas e o curso com grande admiração pela professora e pelas disciplinas que ministrava: Princípios e Métodos de Orientação Educacional (P.M.O.E.) e Orientação Vocacional (O.V.) e estágios supervisionados. Percebia também que ela valorizava minha dedicação pois passou a incentivar-me a continuar os estudos, em nível de pós-graduação.

Continuava ministrando minhas aulas na pré-escola "Jardim Primavera", sempre atenta às inúmeras contingências em que se realizava o trabalho do professor. Um ano depois, deixei esta escola e fui contratada para ministrar aulas de iniciação musical para crianças em idade pré-escolar e das séries iniciais do então ensino de primeiro grau, como já mencionado.

Ampliou-se, consideravelmente, o leque de minhas observações e experiências educacionais por vários motivos, entre eles: a faixa etária das crianças e seus reflexos sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo das mesmas (intelectual, afetivo, moral e social); a natureza do conteúdo a ser ensinado; as diferentes séries escolares - desde o maternal até a quarta série do referido grau de ensino; as relações entre um número bem maior de professores; as relações com a administração da escola e com os pais dos alunos.

Enfim, "paisagens e relevos" (CLANDININ; CONNELLY, 1995a) novos para uma professora em início de carreira. Continuava gostando dos desafios que meu trabalho colocava e das interrogações que o cotidiano me apresentava. Articulei, no

contato com os diversos atores do cenário educacional, novas formas de observar, de pensar e ampliaram-se meus horizontes.

No entanto, queria atuar no campo da O.E. e sentia necessidade de fundamentá-la melhor. Naquela época, para mim, isto significava mais, buscar suas bases psicológicas e, também por isso, a decisão pelos estudos pós-graduados na área da Psicologia da Educação.

Hoje, mesmo não me lembrando exatamente do momento e de como tomei esta decisão, fui procurar pela PUC/SP, por orientação da professora de P.M.O.E. e O.V. que também lá realizava seus estudos pós-graduados.

Conhecedora que era de que minha ex-professora da disciplina de Psicologia Educacional, do primeiro ano do curso de graduação, ministrava aulas lá, alimentava a ideia de que poderia vir a me orientar em um possível projeto de pesquisa que, formalmente, ainda não existia.

Naquela época a estrutura da pós-graduação permitia ao aluno cursar várias disciplinas e só depois disso definir seu projeto de pesquisa.

A instabilidade gerada pelo encontro teórico com Rogers, não parecia ter sido suficiente para dissuadir-me completamente do intento de voltar a estudar os conteúdos da Psicologia da Educação de acordo com o enfoque comportamentalista.

Estranhos os caminhos que a ingenuidade intelectual nos permite sonhar e percorrer. Ingenuidade intelectual que, a meu ver, os currículos de formação inicial, de caráter funcional, reforçam, uma vez que nos apresentam fragmentos de campos de conhecimento, bem como de conhecimentos, muitas vezes sem a devida fundamentação (epistemológica, histórico-sociológica, política e ideológica).

1.5) A PUC/SP: um marco na história de meu tempo vivido

Submeti-me à seleção do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP e tendo sido aprovada, escolhi começar o curso por uma disciplina denominada "Aprendizagem Humana", fundamentada na AEC. O professor, responsável, ensinou-me a observar mais rigorosamente as inúmeras e complexas variáveis que influenciavam a aprendizagem humana em sala de aula. Mais uma vez, gostei do conteúdo estudado na disciplina, do professor competente que a ministrou, convicto de suas crenças, e do trabalho de pesquisa de campo que realizei em uma classe de quarta série, em uma escola particular em São José dos Campos.

➤ O encontro com novos paradigmas do conhecimento.

Contudo, agora já convivía com a suspeita de que os elementos teórico-metodológicos à minha disposição não me permitiam enxergar com clareza aquilo que realmente almejava. Afinal de contas, já estava exercendo minha profissão de docente.

Ao encerrar a disciplina Aprendizagem Humana, comecei a estudar uma outra disciplina intitulada "Lógica do Conhecimento Científico", sob a responsabilidade de uma professora de competência também reconhecida, com a qual iniciei meus estudos sobre o materialismo-histórico enquanto referencial teórico-metodológico de pesquisa. Um grande desafio individual e acadêmico: compreender o discurso teórico em questão e a bibliografia especializada em tempo exíguo (um semestre). Acredito ter conseguido realizar um grande feito naquele momento: ter lido e estudado a bibliografia básica indicada e ter elaborado o trabalho final de curso com sucesso.

De posse daquilo que pude apreender, comecei a perceber que meu chão deslizava-se sob meus pés. Figura de linguagem! Experiência de difícil descrição, até porque não era apreendida como tal. As informações anteriores, aparentemente seguras, descolavam-se, borravam-se, manchavam, misturavam-se e não havia como recolocá-las no espaço que, aos poucos, transformava-se.

Hoje, posso entender que essas alterações tinham mesmo que se apresentar, para que, frente às incertezas, às instabilidades, eu pudesse procurar novas possibilidades, novos significados que, certamente, mais tarde, também abririam espaço a novas interrogações. Iniciava o processo de identificação de mim mesma como sujeito, como agente do processo de ensino-aprendizagem.

Na PUC, comecei a transitar por outros domínios de conhecimento, a identificar fundamentos (filosóficos, sociológicos e históricos) para as teorias psicológicas, enfim, a exercitar outros níveis de reflexão que apontavam para outros paradigmas de conhecimento.

Este foi um tempo de crescimento intenso, acrescido a uma fase de adaptação ao novo que se me apresentava. Somou-se a isto, um acontecimento importante, não em si mesmo, mas pelo seus desdobramentos. Ao procurar informações sobre a professora de Psicologia da Educação de meu curso de graduação, soube que tinha se transferido para a UNICAMP. Não estava mais orientando trabalhos na PUC. Assim, comecei a pensar em outras possibilidades de encaminhamento para minhas interrogações.

Vi o retorno do exílio do Professor Paulo Freire, no TUCA. Foi emocionante, embora, por razões políticas e ideológicas, a seu respeito, tivesse muito poucas informações. Sua proposta pedagógica, não tinha sido apresentada em minha formação inicial. Lamentável!

➤ **A auto-conscientização.**

Porém, mais tarde compreendi as razões desta ausência. Uma expressão da correlação de forças entre “a escola, o estado e a sociedade”. Estes termos constituem elementos do título de uma das obras de Freitag (1978), que muito colaborou em meu amadurecimento intelectual e na compreensão dos vínculos entre tais instâncias. Isto me permitiu saltar um ou mais degraus em meu processo de conscientização no sentido que este termo tem para Paulo Freire. Para Kemmis in Celani (2002)

“...o processo de auto-conscientização é ‘reflexão crítica’... Falar em reflexão crítica não é ‘meramente falar em pensamento crítico’, mas ‘localizar-se em um *frame* de ação, localizar-se na história de uma situação, participar na atividade social e posicionar-se nas questões...” (p. 26)

Estávamos em 1981. Continuava meus estudos e meu trabalho com educação musical. Ao final daquele ano fui convidada para uma entrevista em outra instituição particular, que abrangia os níveis de ensino pré-escolar, primeiro e segundo graus. A vaga à qual concorri destinava-se a O.E. voltada para as séries finais do primeiro grau (5^a a 8^a série) e para o segundo grau.

Deixei meu trabalho com educação musical e iniciei a nova atividade com muito empenho, porém, já marcada por um novo olhar para o que hoje denomino de acordo com CLANDININ; CONNELLY (1995a) “paisagens e relevos” do cotidiano escolar.

Começava a olhar para o real vivido com menos ingenuidade e com elementos de reflexão um pouco mais apurados: a educação é um fenômeno multidisciplinar, por isso, um macrofenômeno que não pode ser compreendido apenas pela ótica psicológica, tampouco, por uma única ótica teórico-metodológica. Há que se investigá-la e analisá-la sob perspectivas outras, tais como a política, a social, a econômica, a histórica, a filosófica, a

cultural etc, sem o que não a compreenderemos, a não ser de forma equivocada, porque, reducionista.

Que árduo o caminho acadêmico para identificar, conhecer e reconhecer tais perspectivas. Que doloridas as constatações a respeito da distância entre o que se estudava e o que se vivenciava. Começava a compreender o papel reservado ao conceito de ideologia de acordo com o materialismo-histórico, também segundo o qual o conhecimento científico de base neopositivista é um viés à nossa compreensão do real. E mais: começava a compreender o princípio de que o real é socialmente construído. Não é uma fatalidade e nem mesmo um determinismo, como nos diz Freire, (1996).

Se isto era uma nova "verdade" ou não, era um pouco assim que vivenciava as novas possibilidades dos esquemas interpretativos. Então, para mim, naquele momento, em tese, no nível da reflexão individual, a cooperação, a coletividade, os múltiplos olhares, que não se sobreporiam à individualidade, seriam capazes de gerar alguma mudança substancial também na educação.

Hoje, Celani (2003), é propósito da reflexão crítica e do agir colaborativo na formação continuada de docentes aponta para o fato de

"...resultados de pesquisa sobre formação de educadores na ação, revelaram que esse processo auto-reflexivo não acontece frequentemente nas escolas, segundo investigadores, para o professor, a compreensão crítica, o questionamento e a transformação das crenças e valores que dão forma a sua ação não é tarefa fácil em virtude do isolamento na escola, da falta de conhecimento sobre teoria e/ou sobre como relacionar teoria e prática e da complexidade que caracteriza a sala de aula, onde inúmeras variáveis convivem simultaneamente e dificultam uma ação reflexiva..." (p. 26).

Tal constatação, mais uma vez, a meu ver deixa aberto o espaço para a reflexão.

Aos poucos, fui deixando de enxergar o meu trabalho como uma especificidade do contexto educacional e, por isso,

distinto do trabalho do professor, do coordenador pedagógico e do administrador e passei a desejar empreender esforços no sentido de compreender melhor os alunos e os professores em suas interações junto a outros profissionais da instituição escolar em que atuava.

O reconhecimento da importância do trabalho coletivo, compartilhado e não segmentado em setores foi se intensificando e foi buscando, através de seus atores, formas concretas para se expressar. Os problemas educacionais foram sendo mais expostos, através de encontros e reuniões entre os vários segmentos do cotidiano escolar, principalmente entre mim mesma, como orientadora educacional, e alguns professores.

Começávamos a perceber que problemas discentes, nem sempre eram resultantes de comportamentos inadequados dos alunos, mas que situações adversas no relacionamento professor-aluno, acabavam por desencadeá-los. Além do mais, a própria instituição, muitas vezes, com suas regras padronizadas, também forneciam condições necessárias e adequadas à transgressão. Passamos a enxergar isto também no tocante à instituição e suas relações com o próprio docente.

Com as vozes mais explícitas, a instabilidade administrativa se fez sentir (era uma escola de pequeno porte). Medidas administrativas adversas foram tomadas (impedimento de reuniões e encontros entre docentes e orientador educacional, inclusive culminando com a demissão de um professor), inviabilizando as possibilidades de se enxergar as rachaduras daquele sistema educacional.

O trabalho educativo desenvolvido naquela instituição de ensino fundamental foi redesenhado pela administração: contratou-se um orientador pedagógico para conduzir o trabalho dos professores. Os alunos e seus problemas ficaram sob a responsabilidade do orientador educacional. Entre todos, um caminho paralelo e não convergente. Da relação entre todos deveria cuidar a administração escolar.

➤ ***Novo embate de forças.***

Penso que, naquele instante, frente ao desequilíbrio explicitado na “correlação de forças” compreendi o movimento: o discurso competente sobre a educação, assimilado nas instituições formadoras, de uma maneira geral funcionais, deveria caminhar numa determinada direção - a da autonomia - para que a prática, o dia a dia pudesse se encaminhar em outra - o da subserviência. Não obstante, esta experiência e a reflexão que dela decorreu, um pouco mais lúcida quanto a seus fundamentos, também traduzia ingenuidades ideológicas quanto ao pensar e ao fazer pedagógicos.

Internamente, firmei-me um pouco mais como intelectual e profissional. Pedi demissão do emprego e senti nessa atitude, apesar de tudo, um grito de liberdade e de esperança quanto à construção de minha identidade de educadora.

Continuava minha pós-graduação e consegui uma bolsa de estudos da agência CAPES. Financeiramente, naquele momento, poderia apenas me dedicar aos estudos, sem grande pressão em busca de um trabalho. Àquela altura, já tinha completado os créditos das disciplinas fundamentais, portanto, obrigatórias (tal como se organizava a pós-graduação naquela época) e começava a buscar entre as disciplinas eletivas oferecidas as que se mostravam mais adequadas à fundamentação de minha pesquisa. É preciso reafirmar que naquela época, os programas de pós-graduação tinham uma maior duração, permitindo, com isso, um maior tempo para a elaboração e o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

No entanto, agora, como bolsista da CAPES, necessitava escolher e definir meu tema, meu projeto de pesquisa bem como um orientador. A convicção sobre a Psicologia neo-behaviorista de Skinner e da Psicologia Humanista Rogeriana como vertentes teóricas, aos poucos perdiam seu vigor. As análises críticas já não eram poucas. A esta altura, eu já estava compreendendo que os referenciais teórico-metodológicos estudados, apontavam

para a necessidade de se fazer escolhas adequadas e coerentes às perspectivas filosóficas, ideológicas e epistemológicas do pesquisador. Ao mesmo tempo, estava decidida a investigar os fundamentos de minha formação como orientadora educacional e sua interface com a prática, com o exercício dela.

Por esses motivos me dirigi, mesmo sem conhecimento prévio significativo, à disciplina Pesquisa Fenomenológica em Psicologia da Educação, ministrada por um professor que, pessoalmente, não conhecia - Professor Joel Martins. Segundo informações de colegas, a perspectiva teórica da mesma era, ainda naquela época, pouco reconhecida entre os pesquisadores no Brasil. Investi algum tempo de reflexão sobre possíveis sentidos, possíveis desdobramentos e conseqüências mas, acredito que não os vislumbrei com clareza.

Matriculei-me nela e aguardei o primeiro dia de aula para conhecer o professor e o conteúdo a ser estudado. Receio que não tenha palavras, para descrever o vivido naquela primeira aula.

Inicialmente, tudo me pareceu novo: a perspectiva teórico-metodológica, os fundamentos filosófico-ideológicos, o universo do discurso, ou seja, a terminologia própria do referido referencial. Nada me era familiar.

Mas, naquele momento, algo inusitado aconteceu. Embora não conseguisse interpretar e apreender o sentido ou os sentidos do discurso ali apresentado, algo interno e intenso foi, aos poucos, se mostrando, tornando-se perceptível a minha compreensão, transmitindo-me uma sensação de que, embora, a princípio, tudo ali se me apresentasse como desconhecido, em meu interior, havia algo "preparado", à espera daquele conhecimento.

Lentamente, as primeiras informações foram encontrando um contorno, foram estabelecendo relações, transformando-se em discurso, e pareciam encontrar em mim certa familiaridade, ou melhor, pareciam ter sido um dia conhecidas. Enfim, no

discurso, a princípio incompreensível da Pesquisa Fenomenológica em Psicologia da Educação, a abertura inesperada a um novo modo de conceber a pesquisa educacional, a educação, o mundo.

Mais adiante, entre suas várias possibilidades, a Fenomenologia de cunho hermenêutico-heideggeriana, inspirada no pensar do filósofo alemão Martin Heidegger. Um grande encontro, mediado pelo Professor Joel Martins.

➤ ***“E aí, como é que se faz isso?”***

Lembro-me, muito claramente, que ao terminar aquela primeira aula, não tive dúvidas: fui ao encontro do professor e pedi-lhe alguns minutos de sua atenção, ao que ele prontamente atendeu. Conversamos sobre meu interesse de pesquisa e a necessidade da escolha de um orientador. Lembro-me de ter-lhe falado sobre minha inexperiência em relação aos protocolos, às formalidades para uma tal situação. Disse-lhe, com reservas: - *“Professor, gostaria que o senhor me orientasse em meu projeto de pesquisa, mas não sei bem como fazê-lo.”* - o convite. Ao que ele gentilmente respondeu: *“Assim mesmo!”*. Continuou, solicitando que na semana seguinte, trouxesse-lhe tudo que já estava escrito. Alinhavei minhas anotações e apresentei-lhe as ideias de que dispunha. Daí para a frente, foi um exercício constante de ação, reflexão crítica, envolta em fascinação.

Com efeito, é difícil a cada um de nós calcular exatamente em que escala as palavras e os movimentos aparecem a nós mesmos e também aos outros. No entanto, julgo importante demorar-me um pouco mais neste momento, uma vez que ele representa um processo de mudanças profundas de paradigmas de investigação científica, de concepções sobre a Psicologia da Educação, sobre a Educação, sobre a O.E. e mais, de visão de mundo. Foram profundas as mudanças operadas em minhas crenças, em meus pensamentos, em mim mesma.

A princípio, vinda de uma formação universitária que se poderia caracterizar, na melhor das hipóteses, como "ecclética" (ou talvez o termo alienante também lhe caísse bem), visto que, ideológica e politicamente, marcada pelo autoritarismo governamental e suas consequências na política educacional.

Vale lembrar a proposta do governo militar para a Reforma Universitária, entre 1967-1968, que ficou conhecida como Projeto MEC/USAID, à época discutido nas universidades públicas. Nas instituições privadas, no entanto, muitos anos depois, tais discussões ainda eram insipientes, para não dizer, inexistentes.

Assim, alheia às consequências alienantes de tal reforma sobre a política educacional universitária ao longo do tempo e, também, ainda acreditando na objetividade e na neutralidade do discurso científico, assimilei os conhecimentos técnicos como naturais, no curso de graduação.

Para esses, não importavam os fundamentos filosóficos do pensamento neo-behaviorista de B. F. Skinner, do Humanismo da "Terceira Força" em Psicologia, de Carl Rogers, da Psicologia Genética de Jean Piaget, que também estudei panoramicamente e mesmo da "Taxionomia dos Objetivos Educacionais", de Bloom (1972). Desenvolver interesses por esta ou aquela tecnologia, talvez fosse considerado um padrão de comportamento acadêmico adequado, porque, funcional e com vistas ao mercado de trabalho, relativamente estável. Em mim, pelo menos, este era o efeito de sentido produzido.

Como disse anteriormente, é difícil, a cada um de nós, calcular precisamente este movimento. Assim, se o que vem antes, não sofre nenhum estranhamento, evidência de que foi apenas assimilado, difícil se torna poder pensar em qualquer possibilidade de mudança.

Hoje, passados muitos anos da minha formação acadêmica inicial percebo que, embora se possa fazer muitas críticas àquele momento, ele foi importante na confecção da "colcha de

retalhos", através da conscientização de que situações vividas vão se concretizando e podem criar as condições necessárias à transformação, aos poucos. A transitividade ou a transição de uma condição a outra, nem sempre opera em níveis passíveis de identificação prévia. Contudo, tal transitividade é sempre uma possibilidade.

➤ ***Uma nova "teoria" e sua correlação com o "conhecimento teórico e prático".***

Assim, a Fenomenologia Hermenêutica Heideggeriana foi, a partir do instante em que nos encontramos e através do "diálogo pensante"¹¹ que estabelecemos, a aprendizagem mais significativa de toda minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Ao iniciar-me no projeto de construção de um outro paradigma de conhecimento, fui percebendo aos poucos, aqueles que estava deixando para trás, cujas sombras, porém ficam para sempre em nós.

Ao mesmo tempo que tudo parecia tão novo, tão genuíno e tão surpreendente para mim, era como se, também em mim, em meu interior, tudo já estivesse preparado para acolher os novos fundamentos, os novos conceitos, as novas possibilidades de interpretação: de humano, de sociedade, de cultura, de conhecimento, de educação etc. Como observa Oliveira (2005), sobre Luria e Vygotsky nas suas pesquisas em relação aos fundamentos culturais e sociais do desenvolvimento cognitivo

"...parece, justamente, que a interferência externa provoca transformação visível apenas quando o novo modo de pensamento já está presente, em semente, no próprio sujeito..." (p. 94)

O sentimento, frente ao novo, era ambivalente: complexo, porque desconhecido, e familiar, porque permitia encontrar-me como pessoa, como estudante de Psicologia da Educação, como

¹¹ "Diálogo pensante é o diálogo criativo com o texto, que pode acarretar uma nova desocultação." (Palmer, 1986, p. 154)

profissional em início de carreira. Mas, um salto qualitativo ainda estava por ser realizado.

As aulas revestiam-se de grande encantamento, de entusiasmo, de desafios epistemológicos e de complexidades. Poder dedicar tempo à leitura, à decodificação inicial de um discurso ainda incompreensível e à escrita, que não prescindia da compreensão do mesmo, era um exercício mais que puramente intelectual. Envolvia-me inteiramente.

As sessões coletivas de orientação de pesquisa e, às vezes, individuais eram motivadoras e desafiadoras. Pela primeira vez, em minha vida de estudante, o ato de estudar mostrava-se “colado” à vida de forma singular. Sentia-me aprendendo. Não apenas por uma parcela de meu eu: aquela que, supostamente, cabia à educação escolar, mas em minha totalidade.

Fenomenologia, Hermenêutica, Heidegger e a Analítica do Dasein (do Ser-aí, que cada um de nós é), preenchia-me de entusiasmo. Não era muito fácil compreender de onde tudo isso vinha, uma vez que tal discurso ainda se mostrava envolto em grandes sombras, afinal, complexo e sofisticado.

Enquanto escrevia minha dissertação de mestrado, num exercício de “revisitação” crítica dos discursos através dos quais a O.E., que também me encantava como profissão, se apresentava, ia construindo os meus próprios instrumentos psicológicos de interpretação para compreendê-la. Tais *“instrumentos simbólicos”* (Oliveira, 2005), citando termos vygotksyanos, ancoravam-se em conceitos e concepções teóricas apropriadas o que implicava diretamente no fato de que tudo fosse apreendido conjuntamente.

Penso que esse tenha sido o elemento mais profundo de aprendizagem e reflexão em torno, não só da Psicologia da Educação, da O.E. mas da educação em geral, da vida pessoal e profissional. Tudo isso marcaria para sempre minha experiência vivida.

Dentro dos limites, isto é, daquilo que nos constitui como humanos, consegui perceber a vida e a educação como um horizonte de possibilidades ou, mais precisamente, como horizontes de possibilidades e não mais como o resultado de uma sequência de eventos previamente estabelecidos.

Mas, aquele momento, tão pleno de significados, também acabaria por ser transformado. Porém, marcado pelo valor que devemos atribuir à temporalidade, à espacialidade, ou seja, à historicidade e nela, à experiência vivida. Tais fenômenos e outros, solicitam de nós pensamentos, reflexões que nem sempre estamos "aparelhados" para realizar.

Pensar de outra maneira o vivido; pensar de outra maneira o pensado. Desafios que nem o tempo individual e histórico, isolados, conseguem resolver. É preciso, para isso, de abertura à consciência: um estar alerta a nossa condição de estar no mundo e uma solicitude que nos permita ir desvelando com zelo e cuidado os sentidos do mundo.

1.6) O mundo em que tenho vivido

Antes de dar sequência a meus relatos, considero necessário, recuperar, mais especificamente, duas de minhas perguntas de pesquisa, anteriormente apresentadas: "Como minha experiência de professora-formadora de professores de Letras, apresenta-se a mim mesma em minha historicidade (espacialidade e temporalidade)?" e "Como os alunos percebem as relações entre teoria e prática?", tendo em vista que são perguntas orientadoras desta minha investigação.

No tocante aos conceitos teoria e prática, reconheço um avanço significativo a concepção de CLANDININ; CONNELLY (1995a), que, primeiramente, observa-os como sequências distintas e intimamente relacionadas.

Telles (2004), de acordo com Clandinin e Connely (op. cit.) aponta para o termo

"...teoria como conhecimento codificado na literatura especializada, isto é, veiculada nos livros, em dissertações, teses e periódicos e conhecimento teórico como aquele que acrescenta a ela um processo pessoal e individual de compreensão dos fenômenos representados, uma metodologia de trabalho, um contexto e o papel do agenciamento humano na pesquisa..." (p. 46)

No entanto, segundo esses autores, ainda temos que considerar, dois outros elementos, igualmente significativos na pesquisa educacional e nas reflexões sobre a prática pedagógica: o par "conhecimento prático e prática"

"...`Conhecimento prático' é o conjunto de crenças e convicções, conscientes ou não, que emergem da experiência íntima (pessoal), social e tradicional. Tais conhecimentos expressos pela prática do professor, emergem das circunstâncias e revestem-se de conteúdo afetivo para aquele que o possui. `Prática' é o `conhecimento pessoal prático' posto em movimento..." (p. 46).

Refletir, portanto, sobre a relação teoria-prática é inter-relacioná-la (a reflexão) com outro tema: experiência. É assumi-la em todas as suas nuances.

Ainda a propósito das distinções sobre "conhecimento teórico e teoria" e "conhecimento prático e prática", Telles (2004) ressalta:

"...as quatro distinções são importantes para o professor desenvolver suas próprias pesquisas e reflexões sobre sua prática pedagógica; primeiramente, porque tais distinções definem a natureza do conhecimento trazido pelo professor para o processo de pesquisa que contribuem para definição de seu papel de agente do mesmo. Em segundo lugar, essas quatro distinções ajudam a garantir um novo status e voz ao conhecimento do professor..." (p. 46)

Assim, as interrogações anteriores, vão adquirindo sentido à medida que a elas atribuo significados cada vez mais profundos. Isto é possível através das buscas que vou fazendo,

das leituras que realizo, das reflexões que compartilho, dos diálogos que estabeleço comigo mesma e com as pessoas com as quais convivo e do trabalho que, no dia-a-dia, vou realizando.

Dessa forma, reafirmo que ao tomar como objeto de reflexão a relação teoria-prática, sinto caminhar também para o conceito de "*experiência*" de Walter Benjamin (1975), segundo o qual

"...a experiência só ocorre quando há uma conjunção na memória de certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo..."
(p. 38).

Uma perspectiva filosófica muito próxima à explicitada por Gadamer citada entre as páginas 44 e 50 desta tese.

O filósofo Benjamin contrapõe ao conceito de experiência, em seu sentido mais profundo, o de "*vivência e uso empobrecido da experiência, característico da modernidade*" (p. 38).

Em seu ensaio-manifesto "Experiência e Pobreza" (1991), escrito em 1933, indaga sobre qual o valor de todo o patrimônio cultural uma vez que a experiência não mais o vincula a nós.

Para Benjamin (op cit., 1975),

"...a experiência, guarda semelhanças com o trabalho artesanal, pelo menos naquilo que diz respeito às suas condições de realização..." (p. 61).

Neste, o tempo segue o ritmo da mão, da respiração e não distingue o passado como algo encerrado, fechado a novas interpretações. Como o trabalho manual e coletivo do artesão no ateliê, para o qual cada ato é uma camada que agrega valor ou que carrega em si o valor do todo, também a experiência pode ser entendida, de acordo com Benjamin (op. cit.), como

"...uma sedimentação lenta de várias experiências que mesmo distantes temporalmente, são atuais, na medida em que se fazem presentes a todo instante..." (p. 69).

No artesanato, como observa Benjamin (op cit., 1991), a respeito da filosofia de Marx, a conexão entre as etapas de trabalho é contínua e a questão da prática, no sentido da experiência acumulada, tem um grande valor para o trabalho realizado. De modo contrário, na fábrica, o trabalhador segue o ritmo da máquina, que adentra seus movimentos conforme as necessidades da técnica.

É interessante observar que Benjamin (idem) associa à arte narrativa, em seu ensaio intitulado "O Narrador" (1936), este sentido de uma experiência profunda, que identifica como em extinção na modernidade. Um texto clássico para a compreensão da experiência e do sentido como pares.

Neste aspecto, o termo "narrativa" de Benjamin (ibidem, 1991), está próximo da concepção utilizada neste trabalho de pesquisa narrativa fundamentada em Clandinin e Connely (1995b, 2000). Contudo, aqui, o termo aponta para uma perspectiva teórico-metodológica de investigação, na qual encontro substratos filosóficos na concepção de Benjamin (1975), quando este tematiza o fato de que a fonte dos narradores seria a experiência transmitida de boca em boca, as inúmeras histórias orais contadas por anônimos. Com isso, o filósofo (op. cit.) assegura que

"...a tradição oral autoriza o narrador a incorporar ao seu relato a experiência dos ouvintes, propiciando um encontro de experiências, de épocas ou povos, geográfica e temporalmente distantes, de experiências individuais e coletivas..." (p. 80).

No caso deste estudo, não estou tratando de povos, culturas e nem de situações geográfica e temporalmente distantes. Porém, de mim mesma, de pessoas com as quais dialogo ou não, mas que estão presentes no dia-a-dia de meu trabalho, com as quais convivi e com as quais convivo. Portanto, trata-se de tempos passados ainda não tão distantes do ponto de vista histórico-social, mas que, do ponto de vista

da história individual podem manter, sim, certa proximidade e certa distância.

Em relação às experiências, trata-se de experiências individuais e coletivas (eu mesma em relação à minha formação, ao meu trabalho e todos que o envolvem; aos meus alunos e destes, em relação a sua formação inicial e continuada e seu trabalho, ou seja, após algum tempo de atuação profissional).

Poder-se-ia argumentar, a que vem esse longo parágrafo, referente ao pensamento do filósofo Walter Benjamin, uma vez que isto surge, aparentemente, de forma inesperada em relação às ideias, aos relatos até há pouco descritos. Sem dúvida, em minha mente, no momento em que vou relatando, argumentando e contra-argumentando os elementos que constituem meu processo reflexivo, e vou transcendendo-os, vou encontrando elos entre uma situação e outra um pensamento e outro. Segundo Van Maanen (1991), *"o ato de escrever é um ato de reflexão"*.

Neste caso, a expressão experiência ocupa um lugar de destaque, porque caracteriza-se como um dos conceitos-chave de minha pesquisa. Esta palavra-conceito, reveste-se de especial significado, uma vez que expressa, como diz Benjamin (op cit. 1975), *"uma sedimentação lenta de várias experiências"* que, mesmo não tão próximas temporalmente, atualizam-se na medida em que se fazem presentes a todo instante. É o exercício constante de reflexão que se põe aqui como uma perspectiva a partir da qual oriento meu olhar interrogativo, interpretativo e compreensivo.

Não menos relevante, é a possibilidade de "operar", de "explorar" suas possibilidades no campo pedagógico, tornando estes termos no sentido que lhes propõe Larrosa (2002, 2004), que também encontra fundamentos para seu pensar filosófico em Walter Benjamin.

Creio, de acordo com as obras CLANDININ; CONNELLY, que estas são as razões pelas quais a investigação narrativa está sendo cada vez mais utilizada em estudos sobre a experiência

educacional, como podemos observar, em Telles (1992, 1999, 2002 e 2004), Mello (1999), Motta (1997), Pires (1999), Kimura (2007), entre outros. Como já dito *“o estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual experimentamos o mundo”* (Clandinin e Connely, 2000). Partindo desse princípio, torna-se mais explícita sua relação com as perspectivas expostas anteriormente.

Neste particular, insisto que vejo muita proximidade nas concepções dos autores canadenses (1995a, 1995b, 2000), das de Walter Benjamin (1975 e 1991), e de Larrosa (2002, 2004) e de Schön (2000), cada um evidentemente voltado para sua área de conhecimento e seu objeto de estudo.

Da ideia básica acima referida, deriva, para CLANDININ; CONNELLY (2000), a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais.

“...Tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e em suas próprias...” (p. 12).

Na pesquisa narrativa, assim como é importante que o pesquisador escute primeiro a história do participante, também ele deve ouvir e relatar a sua própria história. Ao mesmo tempo em que ele é o pesquisador, pode ser também um participante de sua própria investigação, devendo dialogar, em algum instância, consigo mesmo, tentando interpretar e compreender sua própria história.

A pesquisa narrativa de acordo com CLANDININ; CONNELLY (2000) é um processo de colaboração que auxilia uma mútua explicação (do pesquisador para consigo mesmo, do pesquisador para com seus participantes e vice-versa), e re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança.

No processo de iniciar a experiência de histórias compartilhadas, afirmam os autores, o pesquisador tem de estar consciente de que está construindo uma relação na qual várias vozes podem ser ouvidas, uma vez que, ambos, participantes e

pesquisador, sentem-se envolvidos por seus relatos. Como dito anteriormente, CLANDININ; CONNELLY (op cit.), o estudo da narrativa, se traduz numa dinâmica de criação contínua de novos significados. Assim, tanto as histórias como seus sentidos alteram-se ao longo do tempo. Isto pede de cada um atenção, zelo e cuidado na construção de seu próprio processo de investigação narrativa.

Desta maneira, envolvida por tais considerações, hoje percorro nesta pesquisa de doutorado, as trilhas de meu próprio tempo vivido.

Dando sequência às reflexões sobre minha trajetória, terminei o mestrado em 1984, sem ter me dado conta (em profundidade e extensão) da amplitude do processo vivido, visto que sua sedimentação como experiência, seria lenta. No início de 1985, chegou até mim a informação de que estavam abertas as inscrições para um concurso de seleção para contratação de um professor, para a disciplina de Psicologia da Educação em uma instituição estadual de ensino superior, no interior do estado de São Paulo. Naquele exato momento, o cansaço mental somado ao físico, dificultou querer enfrentar mais um desafio.

Relembro, o fato de que antes de terminar minha dissertação, havia sido selecionada para ocupar o cargo de Orientadora Educacional em uma Escola Técnica em São José dos Campos. Já estava trabalhando lá e, apreciava bastante meu trabalho. Fazia parte do SOE. Com a informação da abertura do concurso, vi-me envolvida por sentimentos ambivalentes.

Contudo, resolvi enfrentar a seleção para o concurso da referida universidade e toda a tramitação burocrática do mesmo. Em março de 85, viajei para o interior do estado, onde tal instituição se localizava para realizar as etapas do processo seletivo. Mais uma etapa de questionamentos e indagações próprias de períodos que precedem mudanças. Em abril, fui informada sobre minha aprovação. No entanto, a

contratação só se efetivou no final de junho através de sua publicação no Diário Oficial do Estado.

Novamente senti-me orgulhosa. Com coragem e, ao mesmo tempo, com certa insegurança (natural nesta circunstância), mudei-me para o sudoeste do Estado, no início do mês de julho, afastando-me, em certo sentido, dos familiares, dos amigos, do trabalho de Orientadora Educacional, que ainda me entusiasmava. Afinal, tinha concluído minha pesquisa e, começava a experienciar, na O.E. uma nova relação entre "teoria e conhecimento teórico" e "entre conhecimento prático e prática", utilizando-me mais uma vez das expressões de CLANDININ; CONNELLY (1995). Isto não significava em absoluto, que tudo o que tinha sido feito, agora, não mais tivesse significado. Ao contrário.

Dessa maneira, iniciei a nova fase de minha existência, como principiante no cargo de professora-formadora de professores. Mais uma vez, tudo me parecia novo. No entanto, era necessário que não perdesse de vista, naquele momento, que já tinha vivenciado muitas situações que, certamente, estariam presentes em minha nova condição profissional. Experiências tinham sido vividas e estavam, potencialmente, à disposição das novas necessidades e desafios. Isto permitiria projetar minhas novas ações, novas reflexões e assim por diante.

Foi assim que iniciei minha vida profissional no Ensino Superior. Eu me sentia, naquele momento, com grandes interrogações, entre elas, a mais urgente: por onde começar o exercício da docência, junto a alunos que não conhecia, de um curso universitário que também não conhecia?

Esta vivência inicial também transcorreu num permanente exercício de reflexão, que fluiu do encontro e do confronto de ideias, crenças e representações que tinha de mim mesma, dos alunos, enfim, daqueles com quem passei a conviver. Ainda flui de meu convívio no cotidiano acadêmico e concretiza-se, dia-a-dia, na experiência da qual sou expressão viva.

Este é um novo tempo de ação-reflexão-ação, a partir de todas as experiências vividas, cuja narrativa é mais uma tentativa de traduzir um profundo exercício de reflexão crítica sobre mim mesma e minha relação com a "teoria", com o "conhecimento teórico", com o "conhecimento prático e a prática" docente universitária, uma vez que sempre me preocupou, como de resto, ainda me preocupa o risco de perder-me no cotidiano acadêmico, prejudicando o trabalho realizado com pessoas que compartilham comigo e com outros, um momento educacional específico da sua temporalidade, como já foi explicitado. Um risco que qualquer pessoa corre no exercício de sua profissão, seja ela qual for. Em alguns casos, com consequências imediatas. Em outros, nem tão imediatas assim.

Em face desta preocupação, que não se traduz como uma perturbação ou um desequilíbrio e sim como uma "pré-ocupação" (aquilo de que me ocupo previamente em minhas ações), iniciei minha vida profissional em uma universidade pública, em um curso de licenciatura em Letras. Como também anteriormente apresentado, a disciplina sob minha responsabilidade é uma disciplina pedagógica, intitulada Psicologia da Educação e que na estrutura curricular vigente àquela época, situava-se no primeiro ano do referido curso. No entanto, naquele momento, foi preciso assumir a mesma disciplina no curso de licenciatura em História (colocada no segundo ano da estrutura curricular), pelo menos nos dois primeiros anos, tendo em vista o afastamento da professora responsável, para conclusão de seu doutorado.

➤ ***E os meus alunos da graduação? Quem são?***

As primeiras inquietações frente à práxis educativa (ação-reflexão-ação), foram por mim traduzidas da seguinte maneira: "Quem são os alunos da disciplina Psicologia da Educação dos cursos de Licenciatura em Letras e História?"; "O que pensam a respeito da Psicologia da Educação?"; "Que sentido pode ter

para eles, nos cursos de Licenciatura em Letras e História, o estudo da Psicologia da Educação?”.

Naquela época, partindo destas interrogações e do referencial teórico-metodológico da fenomenologia hermenêutica heideggeriana, busquei uma aproximação ao pensar dos alunos sobre essa área de estudos, através da elaboração de um projeto de pesquisa. Tal projeto era requerido como exigência parcial de meu contrato de trabalho na universidade e deveria ter um orientador. Solicitei de meu ex-orientador de mestrado essa gentileza. Conhecedor que era desta peculiaridade contratual das universidades públicas no Estado de São Paulo, aceitou-a prontamente. Tive mais uma oportunidade de trabalhar com ele na elaboração do projeto e no desenvolvimento do mesmo, isto é, na análise e interpretação dos registros coletados junto aos sujeitos de minha pesquisa (meus próprios alunos).

Isto me aproximou mais rapidamente do pensar, ainda que superficial, dos mesmos, do conteúdo a ser ensinado e de mim mesma como professora iniciante. Este projeto se transformou, três anos depois, em um relatório técnico de pesquisa, que confirmou-me no Regime de Dedicação Exclusiva à Docência e à Pesquisa, encerrando, portanto, meu período de estágio probatório.

Ao longo do caminho percorrido, pude compreender que os alunos com quem trabalhei naqueles 3 anos iniciais de minha experiência universitária e iniciais de sua formação, tinham noção aproximada de uma Psicologia da Educação clássica, convencional, ou seja, de uma Psicologia da Educação como um campo de estudos voltado para a aplicação dos conhecimentos psicológicos à Educação, estritamente relacionados à explicação do comportamento dos indivíduos, como processo que ocorre essencialmente na sala de aula.

Neste sentido, foi possível identificar a total ausência de interrogações dos graduandos sobre a Educação como projeto

histórico, social, político, econômico e cultural, que envolve a instituição escolar e suas práticas pedagógicas, vividas por eles, de forma problemática no processo de escolarização pregressa, porém não questionadas. Predominava entre eles, mesmo que de forma não consciente, uma concepção funcionalista, mecanicista de educação escolar.

Mediante o adentramento ao universo de discurso discente, tentando extrair dele as concepções latentes, implícitas, ou seja, aquelas que trazem da tradição oral, sobre a Psicologia Educacional, pude constatar crenças, que necessitavam de elementos deflagradores de reflexão, como por exemplo, "O que é Educação?"; "O que é a escola?"; "O que estuda a Psicologia?"; "O que significa uma área de estudos denominada Psicologia Educacional?"; "O que é aprendizagem?"; "Como compreender o processo de Ensino-Aprendizagem, em suas diferentes abordagens?".

Porém, não descartei o discurso discente sob o pretexto de que era ingênuo, alienado e alienante devendo, por isso, apenas ser substituído por outro mais crítico. Comecei, problematizando, para mim mesma, a organização do conteúdo da disciplina e seus objetivos no curso de formação de professores de Letras.

Ao encerrar o relatório de pesquisa de meu primeiro triênio de trabalho em 1988, intitulado *"O Pensar dos alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras e História sobre a Psicologia da Educação"*, (Siqueira, 1988), algumas experiências haviam se tornado mais concretas, gerando daí novas interrogações.

Além disso, a partir de 1987, o contato apenas com os alunos do curso de Licenciatura em Letras (que não eram poucos, aproximadamente, cento e vinte), permitiu aprofundar a reflexão sobre a área de conhecimento Psicologia Educacional e sua influência na formação do professor de Língua Portuguesa, de Línguas Estrangeiras e de Literaturas.

No triênio seguinte (1989-1992), optei então por privilegiar, em meu novo projeto de pesquisa, aspectos que, agora, me pareciam mais urgentes e carentes de compreensão. Também nesta empreitada pude contar com o acompanhamento de meu ex-professor e orientador de pesquisa.

Neste sentido, voltei ao universo de discurso dos alunos de Letras, não apenas os iniciantes (alunos do primeiro ano), mas também os concluintes (alunos do quarto ano) e que há três anos antes, haviam cursado esta disciplina sob minha responsabilidade.

➤ ***Interrogando a Psicologia da Educação.***

Para os alunos do 1º ano, propus a seguinte interrogação: "Quanto à finalidade de seu curso de graduação (formar o professor de primeiro e segundo graus em Letras), a disciplina Psicologia da Educação alterou alguma coisa em você?".

Para os discentes do 4º ano foi posta a seguinte questão: "Agora que você está no final do quarto ano, terminando, portanto, o curso de Licenciatura em Letras e tendo já cursado todas as disciplinas de conteúdo pedagógico e específico, escreva sobre o sentido que você viu na disciplina Psicologia da Educação, cursada no 1º ano".

Esta pesquisa qualitativa de base fenomenológica direcionou-se a minha avaliação quanto a possíveis significados da Psicologia Educacional na formação do licenciando em Letras, da instituição aqui em estudo. Foram analisados os registros escritos de alunos ingressantes e concluintes nos anos de 1989 e 1990. Intitulei este relatório de pesquisa "***Interrogando a Psicologia da Educação***" (Siqueira, 1992).

De forma muito resumida, a análise e interpretação dos registros dos alunos do 1º ano do curso de Letras, encerradas em 1992, explicitaram convergências e divergências. Entre elas: o reconhecimento e a identificação pelos alunos de Letras sobre fundamentos, princípios e procedimentos da

abordagem tradicional de ensino na prática pedagógica pregressa deles próprios e também na atual, ou seja, na prática pedagógica universitária; o reconhecimento de problemas estruturais de ensino no Brasil e suas conseqüências no cotidiano escolar, por eles vivido até então, mas não identificados como tais e por isso, não problematizados, não interrogados, não questionados. Vividos como o jeito próprio de ser da escola, enquanto instituição de ensino e lugar de transmissão e de recepção de conhecimentos. Reconheceram a contribuição da disciplina no tocante à oportunidade de reflexão sobre a formação do professor, embora sem argumentos convincentes, talvez por não os terem incorporado de maneira mais efetiva.

É importante esclarecer aqui que, depois dos primeiros anos de trabalho docente e de pesquisa, dada à posição da Psicologia da Educação na estrutura curricular do curso, no primeiro ano, como já mencionado, reconheci que era necessário que o conteúdo programático da mesma fosse revisto, criando um espaço para apresentação, discussão e reflexão sobre alguns elementos introdutórios aos estudos da Educação. Fazia muito pouco sentido aos alunos iniciantes, a presença de uma área de estudos específicos da Educação, a Psicologia Educacional sem que ao menos a primeira fosse considerada como um fenômeno humano de caráter inter e multidisciplinar, do qual a perspectiva psicológica era apenas um aspecto.

No entanto, ainda que as considerações apresentadas, tivessem sido expressões de contribuição da disciplina para a formação dos alunos, alguns a negaram explicitamente. Não viram nela elementos significativos para sua formação. Embora minoria, este fato chamou minha atenção.

Na análise dos registros escritos pelos alunos do 4º ano de Letras, entre outras, as considerações mais freqüentes foram as de que a Psicologia da Educação tinha sido uma matéria importante para o curso, em especial para o

desenvolvimento do pensamento crítico em relação à profissão de professor, porque teria desenvolvido reflexões sobre a educação, sobre o ensino, além de ter oferecido oportunidade teórica de contato com vários "métodos" (leia-se abordagens) de ensino; teria possibilitado também uma visão mais crítica do próprio curso de Letras e de algumas de suas próprias práticas pedagógicas.

Porém, segundo esses mesmos alunos, a disciplina não forneceu conhecimento prático sobre o cotidiano da sala de aula. Na realidade, durante a realização do levantamento, percebi que os alunos do 4º ano, muito pouco lembravam do conteúdo estudado na Psicologia da Educação no 1º ano. Tiveram dificuldades para escrever sobre o assunto. Demonstraram-nas através de várias perguntas feitas sobre o próprio conteúdo (temas estudados, autores, escolas teóricas) antes de começarem a redigir suas próprias respostas. Percebi, com clareza, que tais perguntas denunciavam a falta de elementos cognitivos disponíveis a respeito do conteúdo estudado, bem como de seu significado para os referidos alunos.

Além de tudo, confirmamos (os alunos e eu) a inadequação da posição da disciplina na estrutura curricular do curso. Como dito, isto fazia com que alunos se deparassem já de início com uma disciplina pedagógica, sem nenhum conhecimento prévio de caráter mais geral sobre o fenômeno educativo, e diferente das demais disciplinas que compunham o currículo do 1º ano, sendo esta, uma área específica da Educação. Além do mais, naquela época, no 2º e no 3º anos do curso de Letras, não havia nenhuma outra disciplina pedagógica. Este conteúdo ficava concentrado nas matérias do 4º ano. Mais do que tudo, isto denunciava a falta de um projeto de licenciatura, propriamente dito, para o curso de Letras.

Em vista das manifestações de descontentamento com relação ao curso de Letras, que já vinham sendo objeto de estudo na instituição, na década de 90, agreguei mais elementos e

intensifiquei o meu empenho nas discussões junto aos órgãos colegiados dos quais participava no referido Curso de Letras (Conselho de Curso e Comissão de Ensino), com o intuito de fomentar e auxiliar as reflexões para a reformulação do currículo do mesmo.

No entanto, de acordo com Celani (2003), compreender criticamente, questionar e agir em prol da transformação das crenças e dos valores que dão forma à ação pedagógica não é mesmo tarefa fácil, face à complexidade da instituição educacional *“onde inúmeras variáveis convivem simultaneamente e dificultam uma ação reflexiva...”* (p. 26). Implícito nessa concepção está o *“agir colaborativo”* definido pela autora acima, como a *“igualdade de oportunidades dos participantes na interação, colocando em discussão sentidos/significados, valores e conceitos...”* (p. 27). Um ponto crucial para a “correlação de forças” nas instituições educacionais, em quaisquer níveis de ensino.

Assim sendo, o que não tinha ainda bem definido e que hoje se me apresenta como uma convicção, era que tal discussão não deveria começar pela proposta de reformulação da estrutura curricular e sim pela questão mais básica sobre “O que é currículo?” ; “Como concebê-lo numa instituição de ensino superior?”. O tempo e as experiências vividas, hoje me dão essa dimensão.

Assim caminhando, meu processo reflexivo, tentando interpretar e compreender meus próprios passos e de meus alunos, por entre as “paisagens e relevos” institucionais mediados pelo conteúdo da Psicologia Educacional como ciência, comecei a sentir também a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre os contornos da produção científica desta área de pesquisa.

➤ **A Psicologia da Educação como ciência.**

Isto se deu através de um novo projeto, que visou investigar, fenomenologicamente, problemas de pesquisa

contemplados pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP, na década de 80, já que estávamos no início dos anos 90. Escolhi a PUC/SP por conhecê-la mais de perto, por ter como uma das áreas de concentração de seu programa de estudos pós-graduados a Psicologia da Educação e pelo reconhecimento de sua excelência junto às demais universidades brasileiras.

Para mim, este trabalho vinculava-se aos anteriormente realizados, visto que nele foram tematizadas algumas características constitutivas da Psicologia da Educação como área de conhecimento científico e de pesquisa acadêmica. Fiz um levantamento de todos os resumos das 137 dissertações de mestrado e teses de doutoramento do referido programa, com intuito de identificar a amplitude temática dessa área de conhecimento e relacionar os temas contemplados para estudo nesta instituição de pesquisa. O relatório técnico resultante intitulou-se *“Interrogando a Psicologia da Educação: a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP, na década de 80”* (Siqueira, 1994).

Professor Joel Martins iniciou a orientação desse trabalho. No entanto, faleceu antes do término do mesmo em 1993 e antes de meu Concurso de Efetivação para o cargo de Professora Assistente, previsto para agosto do mesmo ano. Era um dos membros da Banca Examinadora.

Lembro-me, como se fosse hoje, de nosso último encontro, alguns meses antes de seu falecimento. Em uma de minhas idas a PUC para orientação da pesquisa em desenvolvimento, ao terminarmos a conversa sobre o trabalho, descemos pelo elevador até o sub-solo do prédio: Professor Joel, uma colega e eu. Atravessamos o estacionamento escuro e chegamos à escada que dava acesso a Rua João Ramalho, em Perdizes.

Ao despedirmo-nos, ele virou-se para mim e disse: *“Regina, você está terminando este projeto. Se quiser pensar na*

Pesquisa de Doutorado e se quiser que eu continue a orientá-la, é bom se apressar." Respondi-lhe, de imediato, que começaria a pensar a respeito. Despedi-me dele e ao começar a descer as escadas, sozinha, dei-me conta de que minha compreensão havia sido parcial. Em meu interior, suspeitas de incompreensão começaram a ganhar espaço e quando cheguei aos últimos degraus, dei-me conta também, de que não havia perguntado sobre a razão de tal observação. Em meu diálogo interior, respondi a mim mesma, que não julgava de bom tom e que seria mesmo invasivo colocar-lhe tal pergunta. Contudo, creio que, na realidade, eu havia vislumbrado a razão do não dito, do não interrogado. O incômodo e o temor frente à resposta inibiu-me inteiramente. Alguns meses depois, ele faleceu. Foi uma perda significativa.

Em 1994, terminei por mim mesma o referido projeto de pesquisa, orientada formalmente por um ex-colega de Departamento.

Tal investigação vinha ao encontro de minhas indagações anteriores: "como se mostrava, a Psicologia da Educação, ao aluno ingressante no curso de Letras?; que sentidos lhe atribuíam depois de a cursarem no 1º ano e o que dela se mantinha como significativo, ao final do 4º ano de Letras?"

Através dela, pude observar que grande parte dos interesses dos pesquisadores se concentrou, de fato, nas instituições escolares, até então denominadas, de 1º e 2º graus. Outro ponto que emergiu com ênfase em minha investigação foi o de que, tanto na pesquisa em Educação, como na pesquisa em Psicologia da Educação, na década de 80 enfrentava-se a dificuldade metodológica concreta de abarcar cientificamente fenômenos (objetos de estudo) em sua totalidade. Daí a tendência de reduzi-los sempre a uma de suas dimensões, desviando-se das demais e apegando-se a determinados modelos teórico-metodológicos também reducionistas.

No entanto, no final da referida década começou a haver preocupação com o contexto sócio-político-econômico de produção de pesquisas por parte dos pesquisadores. Isto coincidia com o processo de abertura política do país.

A partir destas e de outras constatações, fui buscar, nos dados de que dispunha para análise, outras possibilidades, uma vez que, meu trabalho docente também estava a mostrar que, de certa maneira, no contexto institucional e na sala de aula da universidade, a visão reducionista dos fenômenos também era predominante.

Além do mais, ainda não utilizando-me deste termo, já havia construído a crença de que a "*transposição didática*", dos conteúdos acadêmicos (Rojo, 2002), requeria mais do que conhecimentos da área em que se está trabalhando e mais do que técnicas e estratégias de ensino. Necessitava de conhecimentos relacionados à aprendizagem em determinada área e como articulá-los com os princípios gerais de aprendizagem; de seleção e organização do conteúdo; de distribuição do conteúdo no tempo e no espaço disponíveis e de seleção e aplicação de técnicas e estratégias de ensino.

Para além de tudo isso, havia que se apreciar também os objetivos e os valores educativos da instituição; a situação sócio-cultural dos alunos; as expectativas destes e da comunidade; as demandas da sociedade que deviam ser discutidas; o universo cognitivo e afetivo dos alunos e os desafios que teria que enfrentar para serem bem sucedidos em seu processo formativo. Considero que isto era e é verdadeiro, tanto para a educação básica como para o ensino superior.

Tendo concluído o relatório técnico de pesquisa anteriormente citado, em 1994, e ainda absorvendo o sentimento de perda de meu orientador de tantos anos (mais tarde tal sentimento seria ressignificado) e frente ao compromisso de propor um novo projeto trienal de pesquisa a Comissão de Avaliação do Regime de Dedicção Exclusiva dos Professores de

minha instituição, resolvi retornar ao mundo-vivido de meus alunos, em busca de oportunidades reflexivas mais críticas, para a compreensão de meu papel docente naquele momento de nossa história acadêmica.

➤ ***A vida e a universidade: a “descoberta” do aluno imaginário.***

No triênio 1994-1997 concluí o projeto de pesquisa intitulada *“O aluno do 1º ano do Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras – aspectos do vivido”* (Siqueira, 1997), que se constituiu também em uma pesquisa qualitativa de base fenomenológica, que colocava em foco mais diretamente o mundo vivido dos alunos daquele Curso de Letras, ingressantes em tal instituição em 1995 e 1996, incluindo aqui a situação sócio-cultural, o repertório pedagógico, o universo cognitivo e afetivo, as relações familiares e comunitárias entre outras que, mediante depoimentos escritos por eles, se fizeram presentes.

As intenções primordiais foram a aproximação das experiências vividas destes sujeitos (para além da universidade), potencialmente presentes nas salas de aula, mas nem sempre “vistos” pelos docentes – pesquisadores que com eles convivem; a possibilidade de construção de oportunidades metodológicas mais significativas para os alunos da disciplina Psicologia da Educação, bem como a contribuição para com a discussão sobre propostas de reestruturação curricular do referido curso, neste momento em franco desenvolvimento.

No triênio 1997-2000 iniciei e concluí outro trabalho de pesquisa qualitativa, fundamentado na convicção da “distância existencial e pedagógica” entre docentes e alunos em formação inicial do Curso de Letras da instituição em questão, advinda dos trabalhos de pesquisa realizados em anos anteriores e de minha experiência docente. As análises possíveis, resultantes dessa investigação visaram a contribuir, uma vez mais, para com a discussão e os estudos, ainda em andamento, referentes à

proposta de reestruturação curricular do referido curso e com a minha prática docente em sala de aula, cuja consequência imediata é sobre o próprio corpo discente.

O relatório final desta pesquisa recebeu como título "***O aluno da 1ª série do Curso de Letras da FCL (período diurno e noturno) do ano de 1997 e 1998 - aspectos do vivido. A busca do sentido do ser e do fazer***" (Siqueira, 2000).

A indagação básica deste projeto apresentou-se da seguinte maneira "Quem é o aluno do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras dos anos de 97 e 98?". Tal interrogação orientou meu pensar de docente pesquisadora, bem como a trajetória metodológica da pesquisa. A coleta de dados foi realizada através de um questionário de caracterização social, constitutivo do "Manual do Candidato ao Vestibular" e de relatos autobiográficos escritos pelos alunos ingressantes nos anos de 97 e 98, solicitados no primeiro dia de aula da disciplina Psicologia da Educação nos respectivos anos.

Enfatizo que nenhum aluno foi obrigado a redigir sua autobiografia. No entanto, pouquíssimos deixaram de entregá-la. No momento em que a elaboravam, demonstravam orgulho pela oportunidade de refletir e escrever sobre as experiências vividas. Afinal, tinham sido aprovados no vestibular e ingressado numa universidade pública. Naquele momento, tudo era enobrecedor. Hoje, com muita certeza, acredito que se esta reflexão fosse solicitada mais adiante, no 2º, no 3º ou no 4º ano, não recebesse o mesmo tratamento por parte de seus autores.

➤ ***Em busca de novos significados para o fazer pedagógico.***

Entre 2001 e 2003, desenvolvi novo projeto de pesquisa qualitativa, que intencionou investigar o surgimento e o desenvolvimento do Curso de Letras de minha instituição, incluindo aí, a análise de documentos que regulamentaram e determinaram sua estrutura curricular até aquele momento.

Visava, com isso, desvelar e compreender a concepção de currículo e o “perfil” de aluno a ele subjacente, com vistas a compreender o sentido da direção da nova proposta curricular, levando em consideração os dados de que dispunha das pesquisas anteriores com relação à realidade vivida pelos alunos ingressantes no curso de Letras, entre os anos de 95 e 98, dando seqüência ao estudo iniciado no projeto anterior.

O material produzido e analisado até o final de 2003, foi e tem sido para mim, fundamental na condução de reflexões, apresentadas e discutidas em sala de aula, em reuniões científicas, em algumas poucas reuniões que envolveram tal temática, no Conselho do Departamento e também em poucas reuniões do Conselho de Curso. Reconheço que estes aspectos do conhecimento, bem como as indagações que poderiam suscitar, interessaram minimamente aos referidos Conselhos, ou seja, à instituição acadêmica como tal. Muito provavelmente, tal desinteresse expresse convivência com o modo de ser operacional (Chauí, 1999 e 2001) da universidade no mundo contemporâneo ou, se preferirmos, pós-moderno.

Por vários elementos apresentados anteriormente e por esse agora citado, julgo oportuno considerar o aspecto político educacional de maior envergadura nos destinos do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas: a transformação da universidade, da condição de instituição à de organização social (particularmente no final dos anos 90 do século XX e início do XXI). Essa metamorfose, argumenta Marilena Chauí (1999)

“...insere-se numa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos programas e atividades para

garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava diretamente voltada ao mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragens de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual..." (p. 3)¹²

Embora, tendo vivenciado em minha formação acadêmica as expressões do momento "funcionalista" da universidade particular, não deixo de experimentar um sentimento de perplexidade frente às colocações tão precisas de Chauí, como no texto acima.

Chauí ainda afirma no referido ensaio (1999) que na situação atual, a autonomia da universidade é caracterizada pela heteronomia, visível a "olho nú": aumento de horas-aula de disciplinas (as mais variadas possíveis) e redução drástica de disciplinas fundamentais aos cursos de graduação. Isto é justificado pelo imperativo do caráter de flexibilização da formação do profissional, frente à instabilidade do mercado de trabalho. Redução do tempo para mestrados e doutorados; também justificado pela exigência do mercado; avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos; como expressão de produtividade; multiplicação insana de comissões, relatórios etc, justificada pela aparente resolução rápida dos problemas. Neste sentido, a "*universidade operacional opera e, por isso mesmo não age...*" (op. cit., p. 3).

¹² Ensaio escrito para o Caderno Mais, do Jornal Folha de São Paulo, de 09 de maio de 1999.

Em consonância com o ideário que a sustenta, afirma a filósofa Chauí, a docência é encarada como transmissão rápida de conhecimentos, apresentados aos alunos, geralmente, em textos fragmentados (capítulos de livros reproduzidos em xerox) o curso de graduação é pensado como habilitação rápida para os alunos que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho, que se altera compulsivamente frente às tecnologias, do qual podem ser expulsos em poucos anos, pois tornam-se jovens obsoletos e descartáveis.

Neste contexto, que papel cabe a pesquisa, interroga Chauí. *“O que pode ser a pesquisa numa universidade operacional sob a ideologia pós-moderna?”* (op. cit., p.3).

Numa universidade operacional, como organização social, *“uma pesquisa é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para consecução de um objetivo delimitado...”* (idem). Em outras palavras afirma a autora, uma pesquisa é um “survey” de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. *“Pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa...”* (ibidem). Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se, assegura Chauí (2006).

Em contrapartida, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de *“propor área de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas...”* (ibidem), sob os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a *“especialização como estratégia principal e entende por*

pesquisa a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle..." (ibidem).

Num tal contexto, afirma Chauí (1999):

"A subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso ao sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento." (1999, p. 3).

Diante deste pano de fundo político-institucional, ao qual retornarei mais adiante, é imprescindível, aliás, é condição mesma de resistência, não perder de vista o contexto em que o fazer pedagógico se dá, em suas inumeráveis paisagens e relevos.

Assim sendo, tudo isso, norteia minha ação pedagógica em sala de aula, as orientações de trabalhos de pesquisa dos alunos, bem como orientações de trabalhos a serem apresentados em reuniões científicas, a participação em congressos, simpósios e encontros etc, a prática da extensão universitária, bem como justifica esta minha nova etapa de estudos: o doutorado.

O relatório final do projeto anteriormente referido recebeu como título "*Licenciatura e Formação Docente: em busca de novos significados*" (Siqueira, 2003).

➤ ***A extensão universitária e sua articulação com o ensino e a pesquisa.***

Quanto ao projeto referente ao triênio 2003-2006, hoje já concluído, gostaria de tecer alguns comentários, tendo em vista seu objeto de estudo. De certa forma, uma mudança de foco, justificada por minha atuação junto a um projeto de extensão universitária, que a meu ver é um exemplo concreto de articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Em novembro de 2000, estava prestes a encerrar mais um ano letivo. Também desenvolvia meu projeto de pesquisa referente ao triênio anterior, minhas atividades de extensão e administrativas. Na penúltima reunião ordinária do Conselho do

Curso de Graduação em Letras daquele ano, do qual fazia parte como representante titular do Departamento de Educação, fui procurada pelo coordenador, pois este necessitava, com urgência, indicar um docente do Campus para compor, junto a Pró-Reitoria de Extensão de nossa universidade, uma equipe de professores (sete ao todo e um de cada unidade que mantinha cursos de Pedagogia e de Licenciatura), para coordenar localmente o Projeto de Educação de Jovens e Adultos.

Dada a urgência de tal indicação, por parte do Conselho de Curso, restou-me pouca oportunidade para dizer não. Em uma breve conversa com o referido coordenador, afirmei que gostaria muito de trabalhar com educação de adultos, mas não me interessava exercer o cargo de coordenadora. Não houve saída, pois não havia como postergar tal indicação para a Pró-Reitoria de Extensão. Sem outra alternativa, pelo menos temporariamente, aceitei a incumbência.

Antes de continuar este relato, gostaria de observar que sempre estive envolvida com as chamadas atividades de extensão universitária, que se confundiam, a meu ver, com atividades de ensino, visto que, sempre voltadas a cursos de "reciclagem" (termo muito comum no final dos anos 80 e início de 90), mais tarde de "capacitação" e hoje, "formação continuada" de professores da rede oficial de ensino. Isto era uma prática muito comum em meu cotidiano acadêmico. Estes constituíam-se como cursos de extensão, nos quais atuava como docente, para além dos muros da universidade.

No entanto, com relação aos mesmos, vários entraves político-institucionais e de relacionamento (política interna) da universidade com a Diretoria de Ensino e dessa com seus docentes, acabaram por reduzir a demanda por tais cursos. Somaram-se a isso, ainda, as incontáveis greves das instituições de Ensino Superior, Ensino Médio e Fundamental.

Além disso, nos anos iniciais de minha vida no ensino superior, sempre que podia, promovia junto com o Departamento

de Educação, atividades artístico-culturais voltadas para a comunidade intra e extra-campus. Aprecio bastante este tipo de intervenção pelo que representam para nós mesmos (comunidade interna) e para os demais interessados (comunidade externa).

Mas, lentamente, as dificuldades financeiras da universidade foram restringindo as oportunidades de realização destes eventos, ao mesmo tempo que o contexto institucional universitário, foi tornando o acesso e a realização deste tipo de atividade, muito burocrática, dificultando o envolvimento de docentes na promoção dos mesmos.

Fui, aos poucos, afastando-me destas atividades, embora mantivesse interesse por elas, como forma de manutenção do vínculo com o Ensino Fundamental e Médio, para os quais se destinam a maior parte dos alunos que nossos Cursos de Licenciatura formam. Sempre valorizei a proximidade dos professores universitários com os professores da rede oficial de ensino, como também com os demais segmentos da sociedade.

Contudo, frente à instabilidade de tais relações, passei a me envolver com um outro tipo de atividade, que embora, pudesse ser caracterizada como administrativa, para mim representava, mais uma maneira de estabelecer e manter vínculos com a comunidade externa à universidade, transformando-os em algo que legitimasse meus conhecimentos, experiências e compromissos sociais frente aos alunos com quem trabalhava. Tais atividades concretizavam-se em minha participação ativa, como representante titular da instituição universitária, durante vários mandatos, junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e seus vários desdobramentos e, posteriormente, junto ao Conselho Municipal de Educação, também por alguns anos.

No entanto, os avanços e recuos das decisões tomadas, resultantes de intervenções político partidárias em tais conselhos, depois de algum tempo, levaram-me a um ceticismo quanto as suas ações, bem como, as minhas próprias.

Assim, no final do ano 2000, como dito a pouco, por conta de minha indicação para a coordenação local do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pró-Reitoria de Extensão da instituição a que estou vinculada, acabei voltando meu olhar para uma outra forma de prática extensionista: os projetos institucionais de extensão propriamente ditos. Não o mencionei em passagens anteriores, pois quis reservar-lhe um lugar específico nesta minha história, visto que, com o tempo e na condição de coordenadora local aprendi, junto com os graduandos de Letras, História, Psicologia e Ciências Biológicas e com nossos educandos adultos, nele acreditar incondicionalmente, como práxis educativa, capaz de enriquecer as experiências de letramento de todos nós e a formação de professores no ensino superior.

No início, assim que fui indicada, sem tempo para conhecer um pouco mais detalhadamente a origem do referido projeto, seus objetivos gerais e específicos, os interesses políticos que o sustentavam junto a Pró-Reitoria de Extensão, fui convocada para uma reunião geral na Reitoria, no começo do mês de dezembro. Compareci, junto com seis outros colegas, representantes de outros campi e ali comecei a conhecer um pouco melhor a proposta da Pró-Reitoria. Recebemos informações a respeito do trabalho que já estava em andamento naquela instância da hierarquia acadêmica, embora ainda bem recente.

Conheci um pouco melhor os colegas com quem compartilharia o andamento das atividades. Fizemos um cronograma de trabalho para o início de 2001 e nele estava incluído um curso de "capacitação" (era esta a nomenclatura vigente) de educadores de jovens e adultos, que se realizaria numa cidade vizinha e mais central em relação aos demais campi, em fevereiro. Tal curso se destinaria aos educadores bolsistas do referido projeto, alunos dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Cada campus deveria selecionar

cinco bolsistas e organizar a participação destes no referido curso, juntamente com os coordenadores.

Saí da reunião, quase sem fôlego, pensando em tudo o que me esperava. Inúmeras ações deveriam ser encaminhadas. Tudo deveria seguir os trâmites institucionais.

De volta ao campus, imediatamente entrei em contato com o vice-diretor, a quem os trabalhos de extensão estão vinculados, esclareci algumas questões, recebi algumas orientações e dei início aos procedimentos formais para a abertura de um processo seletivo que, segundo sugestões, deveria se constituir de: prova de conhecimentos específicos (quais conhecimentos seriam os específicos, tendo em vista que também eu tinha um conhecimento geral sobre o assunto?), análise do histórico escolar e entrevista.

Feita a divulgação em uma semana, afinal já estávamos quase em meados de dezembro, as férias se aproximavam e, com isso, só teríamos os alunos de volta em final de fevereiro, início de março e o curso de "capacitação" já estava confirmado para fevereiro. A resposta do corpo discente foi imediata. Eram apenas cinco vagas para bolsistas e o número de inscritos foi de 110 alunos. E aí, o que fazer? A prova de conhecimentos específicos (organizada sob a forma de um texto dissertativo), teria que ser aplicada e corrigida uma a uma. Os históricos escolares teriam que ser avaliados um a um e as entrevistas teriam que ser realizadas da mesma forma, uma por uma. Para isso, eu contava com o auxílio de uma colega de Departamento. Li o que pude sobre EJA (Educação de Jovens e Adultos), no tempo de que dispus.

Com muito zelo, todas as etapas foram cumpridas dentro das regras e do respeito a todos os interessados. O investimento foi imenso em termos de tempo de trabalho e os cinco bolsistas foram selecionados. Foi surpreendente, por todos os motivos, entre eles, reconhecer o quanto mobiliza ainda a comunidade de estudantes universitários um auxílio

financeiro que, hoje, reconheço mais do que nunca, não faz jus ao trabalho que desenvolvem.

Em fevereiro de 2001, estávamos prontos para viajarmos para nosso curso de "capacitação". Passamos três dias, estudando, discutindo e aprendendo nosso novo trabalho, compartilhando, literalmente com os demais colegas e alunos nossas ansiedades. O coletivo acolhia e dava alento. Creio que boa parcela dos participantes sentiu-se abrigada.

De março de 2001 até os dias atuais, todos os educadores bolsistas que passaram e passam pelo referido projeto, freqüentam a reunião semanal do mesmo, que constituiu-se, com o passar do tempo, em uma referência para todos os que se interessam pela educação de jovens e adultos na instituição e para aqueles (ex-educadores) que já se graduaram e que, por ocasião de um retorno à mesma, querem rever algum colega, alguns ex-alunos ou mesmo conhecer os novos educadores e acrescentar alguma nova experiência.

➤ **Às vezes, era um barracão com mesas e cadeiras comuns (não escolares), mas sem lousa...**

No primeiro semestre de 2001, o primeiro grupo de educadores bolsistas, bem como a coordenadora local (eu mesma), andávamos, literalmente, pelos bairros mais afastados do município, em busca de espaços físicos, minimamente adequados e de pessoas (jovens e adultos) com pouca ou nenhuma escolarização, interessados em voltar a estudar. Cada um ia para um lado e, muito lentamente, os espaços iam aparecendo (em determinadas situações, minimamente adequados). Às vezes, era um barracão com mesas e cadeiras comuns (não escolares), mas sem lousa. Às vezes, cadeiras, mesas, uma lousa, mas sem iluminação adequada. Outras vezes, tudo isso junto, porém, sem nenhum interessado.

Assim fomos caminhando juntos. Investimos na divulgação do projeto pelo rádio, através de carros de som, de ida às igrejas, da colocação de pequenos cartazes em postos de saúde,

padarias, supermercados etc. No entanto, tudo isto apresentava limites à concretização de nosso intento: uma sala de aula repleta de jovens e adultos interessados em nosso fazer.

Rapidamente percebemos que uma sala repleta de alunos era um ideal e que se quiséssemos chegar a ele, teríamos que começar bem do começo e devagar.

As primeiras salas de aula começaram com dois, três, quatro alunos. Mas começaram e todos nós nos alegamos muito com o trabalho que se iniciava. No entanto, não custaram a aparecer as grandes dificuldades, as adversidades e as imprevisibilidades, quase sempre previsíveis tendo em vista as carências sociais dos ambientes em que atuávamos. Não vou me estender nestes detalhes, pois são inúmeros.

Terminamos o ano letivo de 2001 com, no máximo, vinte alunos adultos, distribuídos em três salas de aula distintas. A maioria deles sem nenhuma escolarização pregressa, incluídos portanto, no 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

Foi um período de grande aprendizagem para nossos educandos, como de resto, para todos nós. Continua sendo.

Hoje, mais do que antes, é um grande desafio. Porque conhecemos um pouco mais profundamente esta realidade de nosso município e porque o referido projeto conta atualmente com sete salas de aula, sendo cinco delas voltadas para o 1º segmento (1ª a 4ª série) e duas voltadas para o 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série).

Não obstante, o número de educadores bolsistas continua sendo cinco, como no início. Um fator decisivo para a constituição do número atual de salas de aula foi poder contar com educadores colaboradores (alunos dos diferentes cursos de graduação do campus) que se interessam pelo trabalho educativo e que, espontaneamente, procuram por essa experiência.

A partir de 2006 o número de educandos manteve-se em torno de cem alunos anualmente, divididos como já foi dito

entre sete salas de aula. Nem todos os que iniciam o ano letivo, o terminam. Porém, os alunos podem inscrever-se no projeto a qualquer momento do ano. Este é um aspecto da realidade com o qual o educador tem que aprender a conviver e a dar respostas pedagogicamente conseqüentes. Caso contrário, não sobreviverá as suas próprias ansiedades, ao seu desejo de ensinar e aos imperativos da realidade da EJA. Para mim mesma e para os colegas coordenadores de outros campi, isto é tema de indagações, questionamentos e reflexões.

Do ponto de vista pedagógico, isto é, didático-metodológico, psicológico, filosófico e de política educacional, quando assumi a coordenação deste projeto, a primeira coisa que indaguei a mim mesma foi: "o que há de novo sobre esta modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil hoje?".

De meu conhecimento de caráter mais genérico sobre ela, advindo de uma curta experiência vivida entre os anos de 91 e 92, junto a um colega do Departamento de Lingüística que trabalhava com formação de alfabetizadores de adultos (como era chamada ainda naquela época), recordava-me que uma das críticas mais fundamentais era o fato de que no Brasil, ao longo de várias décadas, a educação de adultos fora pensada tendo como função primordial compensar, repor e suprir o não realizado no período regular de escolarização.

Neste sentido era vista, com mais intensidade do que hoje, essencialmente, como compensatória de um déficit do passado. No entanto, embora tenha sido esta a concepção dominante de escolarização de adultos em várias décadas do século vinte, e ainda persistente em certa medida, novas necessidades impuseram-se e impõem-se para este campo, sobretudo no momento atual em que as exigências de escolarização postas pela sociedade e pelo mundo do trabalho vêm-se acentuando.

Face a esta consideração, de caráter fundamental para a compreensão e atuação neste campo educacional, percebi que um dos elementos inovadores era a concepção de EJA na perspectiva pedagógica de formação continuada, ou seja, como processo de educação de um sujeito individual e social ao mesmo tempo, ao longo da vida. Educação de alguém cujo saber prévio deve ser reconhecido, valorizado, investido de novas possibilidades, novos significados, através da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura e da escrita, da matemática e das ciências da sociedade e da natureza, na perspectiva cultural de "letramento". Este modo de pensar sobre educação de adultos, foi para mim, muito alentadora e apropriei-me do significado que este termo assume na concepção de Soares (2003)

"...Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita..." (p. 16)

Utilizo-a aqui, não exatamente como uma definição, mas como via de reflexão, já que a possibilidade de transcendê-la, a meu ver, encontra-se no exercício da construção de uma "subjetividade ética", tal como apresentada anteriormente de acordo com a concepção filosófica de Foucault (1984) e Deleuze (1996).

Não ignoro contudo, a polêmica em torno do conceito de letramento e suas várias perspectivas, que detalharei mais adiante. Tomo-o aqui como uma perspectiva cultural, abrindo espaço para muitas reflexões, especificamente, aquelas de natureza lingüística. Creio que seja na relação que o sujeito estabelece com o saber, que possibilidades promissoras de aprendizagem se abrem para ambos: educandos e educadores.

É neste sentido que elementos como ação, reflexão sobre a ação e reflexão crítica compartilhada, apresentam-se para este projeto também como perspectivas desafiadoras para

caracterização do professor em formação (particularmente os alunos dos cursos de licenciatura).

➤ ***“A educação pela pedra”*** ¹³

Em um texto escrito por três educadoras bolsistas de nosso projeto (Behling, J., Chu, L. e Silva, V.R., 2004), sob minha orientação, (digitado e aguardando publicação), intitulado *“A Educação pela Pedra: alguns olhares sobre a arte e a educação no letramento de jovens e adultos”*, com a finalidade de compartilhar as reflexões sobre uma experiência vivida na formação de educadores de adultos em 2003, ainda hoje encontro fortes elementos desencadeadores de reflexão sobre a EJA.

Tendo como ponto de partida e epígrafe, o poema “A Educação pela Pedra”, de João Cabral de Melo Neto (1986), o texto estrutura-se, de acordo com suas autoras, hoje ex-alunas, em quatro elementos básicos, a saber: *“A pedra da educação”*; *“A pedra como elemento da natureza humana”*; *“A pedra como o desconhecido: leitura e produção de texto visual”* e *“A pedra como arte: subjetividade e conhecimento”*. Todo o texto é pleno de significados, no entanto, a meu ver, o momento mais eloqüente é aquele em que as autoras aludem à metáfora da *“pedra, como elemento da natureza humana”*. Por ser expressão de grande sensibilidade estética e lingüística, julgo necessário transcrevê-lo quase que em sua totalidade:

Escrevem as autoras:

“...O educando de EJA da televisão parece uma alegoria. Sorrisos idosos, úteros secos e chapéus de palha, lápis e papel para copiarem letras da lousa: uma satisfação incontestada. Entre esta alegoria e o cotidiano, estão questões culturais que jamais poderíamos esgotar ou dissolver completamente. O jovem e adulto com quem convivemos, até nos remete ao mito que a alegoria ilustra, colocando os educandos em seus devidos lugares: em meio à pobreza que exclui e à exclusão que empobrece uma grande parte da população de nosso país... Soletar a cartilha destes sujeitos é conhecer essa pedra... Aprender a ler e escrever não significa para o educando

¹³ Título do poema de João Cabral de Melo Neto (1986).

um sorriso estampado por conhecer o mundo pela primeira vez, como a alegoria parece apresentar. Significa reconhecer-lo, por outra dimensão, saber sobre outras formas de organizar as coisas; os sentidos das letras para esse mundo que já é dele há tempos. O educando da alegoria se contenta com pouco... O educando da realidade tem pouco tempo e a vida toda para praticar o que sabe querendo usar novos instrumentos, além do silêncio... É preciso coragem para aprender. O educador, com um pouco de sorte, talvez consiga soletrar a cartilha do educando, desde que reconheça a sua própria..." (op cit., ps. 2 e 3).

Esses fragmentos do artigo citado traduzem com sensibilidade e maturidade pedagógica, a riqueza do trabalho destas educadoras de adultos. Mas isto não traduz a realidade como um todo da modalidade de educação de jovens e adultos no Brasil hoje. Há ainda muito trabalho de EJA sendo desenvolvido na perspectiva da educação compensatória.

Trabalhando, então, coletivamente, educadores bolsistas, educadores colaboradores e educandos, fomos construindo um saber e um fazer. Trabalhos de natureza acadêmica apresentados em congressos, simpósios, encontros, seminários e outros, divulgam tais atividades e nos permitem compartilhar conhecimentos com pessoas interessadas.

Para além de nosso trabalho no Projeto de Educação de Jovens e Adultos julgo necessário refletir sobre a extensão universitária. Embora não seja uma estudiosa do assunto Extensão Universitária e sua relação com o papel social da universidade, reconheço estarem neste campo de estudos, relevantes indagações sobre o que vem ser tal elemento da tríade Pesquisa, Ensino e Extensão. Há questões ainda pouco resolvidas a este respeito.

Talvez isto faça sentido, se for analisada com mais precisão a função social da universidade, em que pese todas as críticas que a isto se possa fazer. Ensino e Pesquisa, a meu ver, devem mesmo ser considerados os mais fundamentais, uma vez que é daí mesmo que devem partir os elementos socialmente relevantes para a comunidade. É da prática da pesquisa e seus

resultados e da prática de ensino em todos os seus níveis e modalidades, que a sociedade, de uma maneira geral, deve se beneficiar. É da relevância social destas práticas e não da produção delas em si mesmas, que uma comunidade agrega valores.

No entanto, com estrutura que tem a instituição universitária hoje, a Extensão acaba sendo um instrumento que põe em funcionamento alguns aspectos que as outras duas instâncias não se põem como tarefas primordiais.

Isto não significa estar advogando contra esta esfera extensionista da instituição universitária, pois vivencio essa experiência como uma das facetas de meu trabalho e reconheço administrar adequadamente junto a meus alunos, os poucos recursos que dela recebemos. Reconheço sua importância na estrutura administrativa e na formação profissional dos alunos que dela participam.

Resta-nos a pergunta: "por quais razões o Projeto de Educação de Jovens e Adultos desta instituição, está alocado neste setor e não ao da Pró-Reitoria de Ensino?" Creio que há várias possibilidades de resposta a esta questão, mas, talvez a mais evidente é o de que a EJA não é prioridade para uma universidade.

Educar adultos, no sentido de introduzi-los nos caminhos da leitura e da escrita, talvez não devesse ser mesmo. Aliás, esta é uma realidade que já não deveria ser parte da nossa cultura. No entanto, uma vez que ainda a constitui, minimizá-la é responsabilidade de todos e de cada um, particularmente quando se reconhece a complexidade deste fenômeno e das várias estratégias metodológicas de que se tem que lançar mão para equacioná-la. Necessita, para ser realizada com sucesso, de muita pesquisa e muito conhecimento.

Este é o motivo fundamental para que seja também considerada uma função da universidade. Em primeira e última instâncias envolve questões da mais alta importância: no plano

individual, a servidão ou a autonomia e no plano social, os seus correlatos: a tirania, o totalitarismo com seus fundamentalismos ou a democracia, em suas várias formas de expressão (representativa, participativa, por consenso ou outra).

Em função das colocações acima relacionadas, não é difícil enxergarmos as conexões entre todos os aspectos e todas as etapas de trabalho que realizei e ainda hoje realizo. No entanto, relatá-las em suas interfaces não se apresenta como uma tarefa simples. Tudo se constitui como "experiência de lenta sedimentação", como nos aponta Benjamim (1975), diante do conjunto de incontáveis vivências.

Meus alunos, bolsistas e colaboradores deste projeto de extensão consistem em parceiros de trabalho, planejando o dia-a-dia, "administrando inúmeras imprevisibilidades", (Alarcão, 2003), no cotidiano da sala de aula. Compartilhamos nossas ideias, nossos ideais, nossas frustrações, semanalmente, no Departamento de Educação de nossa universidade desde 2001. Mudaram os atores (educandos e educadores) e a peça continua. Na pluralidade, a singularidade: também nossa descoberta de todos os dias.

Em função da vivência com o projeto de educação de jovens e adultos, sua articulação com o ensino e a pesquisa e seus reflexos diretos na formação inicial de educadores, desenvolvi, como já mencionado o projeto de pesquisa referente ao triênio 2003-2006. Intitulei-o *"A ação transformadora do conhecimento na perspectiva de educandos que se escolarizam com educadores reflexivos: a questão da emancipação intelectual."* (Siqueira, 2006).

Considerarei necessário reservar-lhe um tempo de reflexão mais longo, visto que se refere a um aspecto particular (a modalidade de ensino de jovens e adultos), ao longo dos anos de trabalho na universidade, somando-se a isso, a relevância de tal prática educativa na formação de professores de Letras,

História, Psicologia e Ciências Biológicas. Um público peculiar, tendo em vista minha atuação junto ao curso de Letras.

➤ ***E a Orientação Educacional, hoje?***

Quanto ao exercício da profissão de Orientadora Educacional, como uma habilitação específica do curso de Pedagogia, dela me afastei. Contudo, da formação inicial, da prática da O.E. (em pelo menos três instituições diferentes de ensino), que tantas vivências me proporcionaram, possibilitando-me experimentá-la concretamente, da pós-graduação que me permitiu uma aproximação mais crítica e, por isso, mais conseqüente do discurso dos teóricos (no sentido mais restrito do termo, isto é, do discurso codificado nos livros e na bibliografia especializada na área), do discurso do currículo oficial que organizava em nível nacional os cursos de formação e do discurso da legislação que a implantou, tudo isso, não deixou de continuar existindo em mim, face ao novo compromisso profissional assumido como professora universitária.

Aprendi, a observar mais cuidadosamente os alunos, tendo em vista que, da perspectiva da racionalidade técnica, era este o segmento, o público alvo da O.E.. No entanto, "teimava", com descrição profissional, "vê-los", percebê-los na interação de sala de aula com os professores. Tarefa impossível pois isto não era função do orientador educacional e amparava-se em discursos voltados à ética profissional. Reconheço que isto tinha lá o seu sentido. Afinal, este espaço (a sala de aula) é o espaço "sagrado" dos professores.

Até o final de minha atuação como orientadora educacional, não cheguei a discutir tal questão com afinco, em nenhuma das instituições onde atuei. Não sei se o faria se continuasse trabalhando na área. Mas, como dizia, aprendia a observar atentamente as falas e os comportamentos dos alunos, sempre disposta a entender mais do que os meus ouvidos ouviam e os

meus olhos viam no complexo ambiente escolar. Compreender uma ou outra faceta requer aproximação do contexto como um todo. Isto, a meu ver, só é possível na interação entre os diversos segmentos. Para mim, nisto residia o encanto da educação. Algo que não está nem na chegada e nem na saída, mas que se encontra na travessia, como nos diz Guimarães Rosa.

Neste sentido, nada terminou com o afastamento da profissão de orientadora educacional. Afinal, o contexto que me esperava no exercício da profissão docente, agora mestre em Psicologia da Educação, respeitando as devidas peculiaridades, era o mesmo: interpretá-lo, compreendê-lo e atuar nele, junto com outros, com vistas à formação de novos professores. Assim, tudo que havia vivenciado, aos poucos, foi adaptando-se à nova realidade.

Um detalhe relevante que gostaria de apresentar ainda, com relação a O.E., é que, em 1995, resolvi participar de um grupo de pessoas interessadas em publicarem suas pesquisas de mestrado e doutorado. Juntamente com outros professores (cada um responsável pela sua própria pesquisa), assumi rever todo o texto da pesquisa de mestrado, organizá-lo de acordo com uma linguagem mais adequada à publicação de um livro. Voltei meus pensamentos para a O.E. e percebi que estava distante dela em suas especificidades, particularmente, de seu fazer.

Mas, estava muito próxima do universo de discurso teórico-metodológico com o qual a abordei: a Fenomenologia Hermenêutica. Foi um momento interessante de reflexão sobre um passado não tão distante, em relação ao qual houve bastante empenho. Interroguei-me sobre meus sentimentos a respeito e não encontrei nenhuma resposta desalentadora, pois não apresentava nenhuma perda. Interpretei isso como interesse pela educação como um todo, como um macrofenômeno, um acontecimento multidisciplinar. A O.E. estava incluída nele como um ato que se caracteriza como educativo.

Senti-me fortalecida com os resultados de minha auto-reflexão.

Essa pesquisa narrativa que desenvolvo hoje, também é expressão desse mesmo interesse. Não obstante, como assinalam CLANDININ; CONNELLY (1995b),

“...qualquer um que tenha escrito uma narrativa sabe que ela, como a vida é um desdobramento contínuo no qual as intuições narrativas de hoje serão os acontecimentos cronológicos de amanhã. Estes pesquisadores sabem de antemão que, todavia, há muito o que fazer com vistas a transmitir a ideia de que uma narrativa está sempre inacabada, de que as histórias serão re-contadas e que as vidas serão revividas de formas novas. Além disso, inclusive quando o pesquisador está pessoalmente satisfeito com o resultado, tem que recordar sempre que os leitores podem congelar o relato. Daí resulta que a qualidade, por mais que tenha sido intencionada pelo pesquisador, pode converter-se para o leitor em algo tão fixo como um retrato a óleo...” (p. 40).

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que como pesquisadora, que assume a perspectiva e o desafio da pesquisa narrativa, devo estar disposta, sempre, a reiniciá-la. Contudo, tenho que conceder um tempo de repouso à leitura, à escrita, à interpretação e à compreensão, compartilhando-as com outros, com vistas à construção de novos sentidos e significados.

A criação contínua de novos significados segundo CLANDININ; CONNELLY (1995b), chamada *“a qualidade re-historiadora da narrativa”*, (p. 40) é o mais difícil de *“capturar”* com a escrita. Um documento escrito parece definitivo e permanente; há um momento em que a narrativa parece terminada. Porém, *“uma narrativa está sempre inacabada...”* (idem).

Envolta por essa atmosfera reflexiva, vou encaminhando-me para o fechamento desta etapa de escrita de minhas próprias histórias, antes de dar seqüência à próxima (Etapa 2) e ao texto de pesquisa como um todo.

Em termos de organização metodológica, as etapas se apresentam de forma distinta. No entanto, do ponto de vista existencial, mantêm íntima relação, tornando mesmo muito complexo o estabelecimento dos limites.

ETAPA 2

“Conversas Reflexivas”: histórias da Professora participante. Uma parceria.

Considerando que na pesquisa narrativa *“as histórias são contadas e recontadas e que as vidas são revividas de formas novas...”* (CLANDININ; CONNELLY, op. cit., 1995b, p. 40), inicio a nova etapa de meu estudo: as conversas reflexivas (Yonemura, op. cit., 1982).

Tais conversas aqui propostas, são formas de explicitar a tessitura, os fios de uma rede sobre os quais se desenvolvem os papéis de professores e alunos, numa instituição de formação de educadores. Ressalto que, os termos professores e alunos, neste caso, podem se referir, ora a mim mesma, ora à participante desta pesquisa, uma vez que a pesquisa narrativa movimenta-se para trás e para frente, ou seja, para o passado e para o futuro; para dentro (si mesmo) e para fora, isto é, para o outro, para o entorno, para o contexto, para a História, representando uma totalidade que pode ser revisitada e, por isso, re-historiada, reafirmada ou modificada, sempre em função daquilo que se busca compartilhar.

2.1) Seleção da participante da pesquisa: a experiência de Rosa

Para este momento de pesquisa, escolhi uma professora cujas relações com a profissão julgo “maduras”: uma pessoa comprometida com as coisas que está fazendo, sensível às

possibilidades de relacionamento com a mesma, o que, a meu ver, torna possível vivenciá-las como experiência humana, cuja característica marcante é a possibilidade de interrogar-se constantemente sobre elas e, a partir daí, poder vivenciá-las como um constante exercício de reflexão crítica.

As razões para a escolha de Rosa poderiam gerar indagações do tipo: foi a cronologia (a idade, a faixa etária) da participante?; foi a experiência acadêmica e profissional?; foram todas elas juntas? Ou ainda, algum outro critério?

Certamente, não seria muito difícil, encaminhar respostas prontas, em particular, se fosse levado em conta o fato de que a participante escolhida foi minha aluna (embora, hoje, não possa me lembrar claramente de sua presença em sala de aula). Contudo, isto seria pouco esclarecedor, especialmente, quando o método de estudo em questão se organiza com base na pesquisa narrativa, na hermenêutica, na reflexão e no compartilhamento dela.

Tendo em mente as indagações acima, acrescento: Rosa é uma professora-pesquisadora. Desde o ano 2004, ministra aulas de várias disciplinas em um curso de Licenciatura em Letras, em uma instituição privada de ensino superior, localizada na cidade onde reside, no Estado de São Paulo. Atuou como docente de Letras em uma outra instituição privada, localizada em um município vizinho entre 2002 e 2005, estando, no momento, dela afastada, para concluir o seu doutorado na área da Educação, numa universidade pública do referido Estado.

Além disso, durante o ano de 2003, exerceu o cargo de professora substituta de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio junto à instituição pública de ensino superior, na qual se graduou, para alunos do curso de Ciências Biológicas e de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado para alunos do curso de Letras, nesta mesma instituição, durante o ano de 2005.

As disciplinas que já ministrou e ministra, estão vinculadas à área de Lingüística (Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão, Gramática Aplicada, Gêneros Textuais) e a Educação (Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado). Seu mestrado foi concluído em 2003, na área de Lingüística (Filologia e Língua Portuguesa).

Não fosse o caráter interpretativo da análise que aqui pretendo realizar, fundamentada na concepção da Pesquisa Narrativa de CLANDININ; CONNELLY (1995a, 1995b, 1998 e 2000), na Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2005) e na formação do professor reflexivo de Schön (1992, 2000), tais elementos poderiam ser considerados meras informações.

No entanto, não posso ignorar o sentido de totalidade a que tais elementos estão vinculados, ou seja, aqui todos os fragmentos aparentemente parciais e independentes, auxiliam-me na interpretação do todo.

Haja vista, o fato de serem considerados partes constitutivas do mesmo, intimamente relacionadas, guardando em si, todas as particularidades desse todo. Expressam perspectivas do lugar (espaço e tempo) no qual **"o ser se revela"**. Este lugar é o texto, resultante do(s) relato(s), da vida historiada. Os relatos da experiência vivida trazem os eventos em seqüência, possibilitando aos seus autores e aos pesquisadores, produção de significados (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Assim, vejo-me também diante do sentido específico atribuído por Heidegger (1988) à **"estrutura circular da compreensão"**, que se traduz pela concepção radical do ato de compreender que já se efetua naquele que interpreta.

Neste sentido, considero necessário registrar, algumas outras razões (além da apresentada inicialmente, a experiência docente em cursos de licenciatura), pelas quais escolhi Rosa,

para compartilhar um outro tempo de nossas vidas, em torno das questões elencadas para essa pesquisa:

- por ter feito seu curso de graduação na instituição em que atuo (entre 1990 e 1993), tendo sido minha aluna no ano de 1990, na disciplina Psicologia da Educação, no primeiro ano desse curso. Traduzindo em termos de grade curricular (para uma melhor compreensão), isto significava, 30 encontros de 3 horas/aula no primeiro semestre e 2 horas/aula no segundo, totalizando 75 horas/aula, ao longo do ano letivo e, eventualmente, algumas horas extras, visando à preparação de seminários;

- por ter sido professora efetiva de Língua Portuguesa do ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública (entre os anos de 1993 e 2005), tendo, portanto, experiência docente na educação básica;

- por ter continuado seus estudos, em nível de pós-graduação. No mestrado, dedicou-se à área de pesquisa em Lingüística (Filologia e Língua Portuguesa) e, no doutorado (em curso), à área da Educação. Hoje é minha colega de trabalho e de estudos. No curso de pós-graduação que freqüentamos, compartilhamos momentos de aprendizagem, de diálogo e de intensos desafios. Em uma das disciplinas cursadas, experimentamos o desafio da escrita a quatro mãos, de um artigo científico, no qual pudemos tematizar um pouco de nossas experiências docentes e nossos conhecimentos teóricos;

- além disso, ainda como colegas no curso de pós-graduação, compartilhamos a organização e a coordenação de dois eventos voltados à formação de professores, na perspectiva da pesquisa narrativa, nos anos de 2006 e 2007. Enfrentamos, junto a nosso orientador (Coordenador Geral) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre a Formação do Professor Reflexivo, os desafios que tais eventos representam e, ao mesmo tempo, aprofundamos nosso conhecimento sobre o universo da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY) (2000), da

concepção teórica da formação do professor reflexivo de Schön (2000) e, como não poderia deixar de ser, das muitas histórias de professores, de diferentes níveis e modalidades de ensino de vários municípios do Estado de São Paulo.

Tudo isso, possibilitou-nos a vivência conjunta de distintas atividades acadêmicas, profissionais e existenciais, aproximando uma ex-professora e uma ex-aluna, agora, colegas, numa oportunidade de estabelecimento de conversas reflexivas sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras num curso de licenciatura em Letras.

A ênfase nos pontos anteriores, referentes à escolha da parceira de pesquisa, reforça minha opção por uma metodologia de trabalho qualitativo, interpretativo, que reconheço como processual, tendo todas as características de um fenômeno individual e histórico no qual, a compreensão deve ser entendida como um ato de existência (Gadamer, 2005) e, portanto, como um "pro-jeto", isto é, como algo que é lançado por alguém, de algum lugar, em algum momento, cuja direção não pode ser previamente determinada.

Assim sendo, é compreensível e, conscientemente assumido por mim, o fato de que fazemos parte de uma cadeia ininterrupta de acontecimentos, na qual o passado (remoto ou recente) sempre nos interpela.

De acordo com Martin Heidegger (1988), "*o processo hermenêutico é o processo pelo qual o ser se revela*", sendo portanto esse processo temporal, intencional e histórico. O humano é o que constrói o vínculo entre o ser que se esconde e o que se revela. Em outras palavras, entre o não ser e o ser.

Neste sentido, há que se observar cuidadosamente que, nós humanos ao falarmos, podemos interpretar o ser e revelar o que está implícito, ainda que não intencionalmente.

Segundo Palmer, em sua obra "Hermenêutica" (1986)

"...não se diz que o homem fala, mas sim que a própria linguagem fala. As palavras ecoam no silêncio e através delas colocam-se as realidades do nosso mundo. O humano é lingüístico na sua essência. Contudo o dizer é em si mesmo um acto pela linguagem. A linguagem é em si mesma hermenêutica..." (p. 158).

2.2) No campo das conversas reflexivas - procedimentos de organização dos dados

CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), ao abordarem a trajetória da pesquisa narrativa, oferecem uma descrição de *"como se negocia a entrada na situação de campo"*. A negociação da entrada no campo é considerada, como uma questão ética que tem a ver com os princípios que estabelecem as responsabilidades tanto dos pesquisadores como dos participantes. Além disso, o processo de negociação pode ser visto, como uma discussão sobre uma unidade narrativa compartilhada. A esse respeito, os autores acima escreveram:

"...temos demonstrado como o êxito da negociação e a aplicação dos princípios não garantem por si mesmos um estudo frutífero. A razão, naturalmente, é que a investigação colaborativa constitui uma relação. Na vida cotidiana por exemplo, a ideia de amizade implica a existência de algo compartilhado: a interpenetração de duas ou mais esferas pessoais de experiências. O mero contato é reconhecimento, não amizade. O mesmo se pode dizer da investigação colaborativa que requer uma relação intensa, análoga à amizade. E as relações se estabelecem, como afirma MacIntyre (1981), através das unidades narrativas de nossas vidas..." (op. cit., 1995b, p. 19).

Esta forma dos referidos autores entenderem a negociação para a entrada no campo da investigação supõe que a pesquisa narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes, construída como uma

comunidade de atenção mútua ou como uma comunidade de zelo. Quando ambos, pesquisadores e participantes, contam histórias sobre sua relação na pesquisa, é muito possível que sejam histórias que se refiram à melhoria das próprias disposições e capacidades.

Nesta pesquisa, no que concerne aos procedimentos para realização da conversa inicial e nas que se seguiram (formais e informais), primeiramente marcamos (Rosa e eu) um horário adequado às nossas agendas. Como pesquisadora, eu já havia adiantado a ela, as questões orientadoras de nossa primeira conversa.

Julgo necessário observar que, no momento em que a primeira conversa ocorreu, as formas enunciativas das interrogações mostraram-se mais próximas à oralidade, nem sempre iguais à maneira como estavam redigidas. Mas, mesmo assim, como pode ser observado nas transcrições em apêndice, contemplaram o objeto da pesquisa e, aos poucos, com as intervenções foram aproximando-se daquilo que era central (a reflexão sobre a experiência de formação inicial e sobre a experiência de formadora de professores).

Assim, no dia e horário combinados, em sua casa, depois de alguns momentos de conversas domésticas, não menos convidativas como conversas, sentamos e iniciamos nosso diálogo acadêmico e reflexivo.

Ao terminá-lo, naquele mesmo dia, tomamos um café com pão caseiro (que ela tinha assado no forno de seu fogão à lenha). Quando os pães foram colocados à mesa para serem servidos, ela disse: *"Deixe-me experimentar para ver se ficou bom."* Cortou uma pequena fatia e provou um pedaço dela. Perguntei-lhe: *"E aí, amiga, como ficou o pão?"* Sem pensar duas vezes, respondeu: *"O pão::: ficou com gosto de nada com coisa nenhuma!"* O que se seguiu, foi risadagem, um momento de pura descontração. Mais tarde, despedimo-nos e fui para casa. À noite, pude ouvir sem interrupções a gravação na íntegra. Fui

dormir com todas as palavras daquela conversa em minha mente. Acordei com o eco delas em meu interior e este permaneceu por vários dias, até que pude retomar o trabalho.

Em consonância com o pensamento de CLANDININ; CONNELLY (2000), é importante considerar que na pesquisa narrativa torna-se fundamental o comportamento de escuta. Mas isto não quer dizer que o investigador permaneça em silêncio durante o processo da pesquisa. Quer dizer que ao participante, a quem durante muito tempo se silenciou na relação de pesquisa, é dado o tempo e o espaço para que conte sua própria história e para que essa também ganhe autoridade e validade. A pesquisa narrativa é um processo de colaboração que pode deflagrar buscas de mútua explicação e re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança, asseguram os autores canadenses.

Para CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), no processo de iniciar a viver a história compartilhada na investigação narrativa, o pesquisador tem que se conscientizar de que está construindo uma relação em que todas as vozes podem ser ouvidas, uma relação em que todos, participantes e pesquisador, sentem-se envolvidos por seus relatos e têm voz para contar suas histórias.

Na seqüência de meus procedimentos, em relação à conversa com a participante, uma semana depois, comecei a transcrição da gravação em áudio, que deu origem a um texto escrito. Nesse, a participante relata suas experiências de formação inicial (na graduação), suas vivências na prática pedagógica (ensino Fundamental e Médio), no ensino superior, bem como sua experiência discente na pós-graduação (como mestranda e doutoranda).

No que se seguiu, denominei de "interpretação compreensiva" de acordo com Gadamer (2005), fiz diversas leituras do texto escrito, como ainda continuo fazendo, com o intuito de identificar nele temas (ideias recorrentes:

convergentes e/ou divergentes), que possibilitassem adiante uma compreensão mais profunda das posições assumidas por Rosa e por mim, durante a conversa, ou ainda, que solicitassem de nós novas oportunidades de encontros e de diálogos, que foi mesmo o que aconteceu.

Assim, todos os movimentos em relação ao texto, podem ser caracterizados como um diálogo hermenêutico, ou seja, um diálogo pensante com aquilo que nele aparece, tomando-o como o lugar onde o ser ou os seres se revelam. Isto permite à pesquisadora e à participante da pesquisa (ambas docentes) interpretarem e compreenderem a si mesmas e aos outros. Segundo Telles (2005)

“...a reflexão compartilhada entre professores, com vistas aos seus objetivos e ao seu contexto de produção, pode ser considerada como um fenômeno histórico, vinculado à vida cultural e social dos docentes...” (p. 100).

Por isso mesmo, constitui-se como um ato político: contextualizado temporal e espacialmente. Não há como desvinculá-lo da prática social na qual as pessoas se inserem.

No entanto, isto não significa “amarrá-las” a esta condição, sem que possam transcendê-la. Tal transcendência, contudo, se dá no exercício individual e coletivo, ou seja, no exercício da reflexão, que, aos poucos vai se expandindo, e da reflexão crítica compartilhada que também, aos poucos, vai se consolidando.

Assim, segundo Palmer (1986), interpretar e compreender

“...tornam-se uma questão não só de interrogar, que se pretende aberta e não dogmática, mas também de aprender a esperar e encontrar um lugar a partir do qual o humano do texto se revele. Nisto consiste, a perspectiva ontológica da hermenêutica...” (p. 160).

No caso desta pesquisa, texto é o que resulta das conversas reflexivas que estabeleço comigo mesma, incluindo aqui os vários autores lidos, com os quais compartilho minhas

próprias vivências e experiências, como pesquisadora; com a participante e o que resulta do compartilhamento delas (das conversas).

CLANDININ; CONNELLY (1985, 1995b, 2000), acreditam que ser capaz de ver e de descobrir relatos, histórias nas ações diárias dos professores, dos alunos e de outros personagens da paisagem educacional requer que se produza uma delicada mudança no pesquisador. Os conflitos, confusões, dilemas se tornam cada vez mais agudos à medida que as histórias vão sendo contadas e recontadas. É nesse processo que se estabelecem e se reajustam os horizontes temporais, sociais e culturais. As duas histórias, a do participante e a do pesquisador, balizadas pelas inúmeras leituras referenciais, convertem-se, graças à investigação, em uma construção e reconstrução narrativa compartilhada.

2.3) Análise dos dados

2.3.1) “Interpretação Compreensiva” e Reflexão Compartilhada entre professoras formadoras de professores

Passando ao “**Texto de Rosa**”¹⁴, propriamente dito (apêndice 1), posso identificá-lo como o resultado de uma conversa que visou refletir criticamente sobre formação de professores. Mais especificamente, professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras, partindo das interrogações já apresentadas já apresentadas neste estudo e aqui reapresentadas:

- 1) Como a experiência de professora-formadora de professores de Letras, apresenta-se a você mesma em sua historicidade (temporalidade e espacialidade)?
- 2) Como você considera que os alunos aprendem a ensinar no Curso de Licenciatura em Letras?
- 3) A seu ver, como os alunos, no curso de formação inicial em Letras, percebem as relações entre teoria e prática?

Mediante o exercício da reflexão e de sua expressão sob a forma de fala reflexiva, ou mesmo, se preferirmos, de um

¹⁴ Aqui eu gostaria de intitular o texto de Rosa como “**Texto Rosa**”, em consonância com a concepção narrativa e fenomenológica de que “o texto é o lugar onde o ser se revela.” No entanto, isto não se adequaria às peculiaridades de nossa língua, na qual, entre outros significados, Rosa é um nome pessoal, mas é também o “nome da flor da roseira”, ao mesmo tempo, que é a “denominação da cor vermelho clara”, entre outros significados, de acordo com FERREIRA, Aurélio B. H., Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Ed. Nova Fronteira, R.J., 1ª ed., 15ª reimpressão, 1975.

diálogo pensante, Rosa vai apontando situações de sua experiência que, a meu ver, não se apresentam de forma retilínea, mas têm também a forma de uma espiral, na qual o movimento reflexivo é circular, passando sempre pelos mesmos pontos, em níveis diferentes de profundidade.

De início, ao colocar-lhe a primeira questão orientadora de nossa conversa, que já era de seu conhecimento, mas que agora, ali se punha para ser tematizada, Rosa identifica, de imediato, a complexidade da mesma, dizendo:

➤ ***“Ai, Rê! A pergunta é difícil!”***

Tal dificuldade é explicitada na sequência de seu discurso através do exercício, próprio da atitude reflexiva, que se traduz pelo pensar sobre o pensado, antes mesmo de pensar sobre o vivido. Ela diz:

“...Quando você estava perguntando, eu fiquei pensando o que é que eu penso quando estou dando aula, né, o que eu imagino, né, quando eu penso que eles vão ser professores. Eu procuro sempre ter isso em vista e eu não sei se é por causa da minha disciplina, da minha trajetória...” (L23-28).

Neste caso, quanto às disciplinas, Rosa refere-se àquelas que ministrou e ainda ministra na área de Linguística (Gramática Aplicada, Gêneros Textuais, Comunicação e Expressão) e na área de Educação (Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado).

Quanto à trajetória, diz respeito ao período entre sua formação inicial e o que a ela se seguiu: tendo assumido logo após o término de sua graduação, via concurso público, aulas de língua portuguesa no ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede oficial de ensino e, por isso, conhecer o desafio cotidiano deste trabalho, do qual mais tarde (11 anos depois) exonera-se, para poder continuar sua carreira acadêmica: pós-graduação (mestrado) e assumir aulas em uma

instituição de ensino superior da rede privada, na área de Letras.

➤ ***“E isso me angustia, às vezes.” “A universidade operacional” em ação.***

A amálgama de todas estas vivências (que serão detalhadas mais adiante) e a responsabilidade pela formação de docentes no ensino superior acaba por gerar certa angústia, afirma Rosa. Particularmente, quando se está, segundo ela, diante da definição de conteúdos a serem ensinados aos alunos, por outros atores do cenário educacional, que não o próprio professor ou o grupo de professores, atuantes em sala de aula (como é o caso da instituição privada na qual Rosa atua hoje em dia). Isto representa para ela, certo desalento, visto que, seu trabalho docente tem conteúdos a serem cumpridos, determinados por um centro decisório da própria instituição, do qual os professores (seus colegas e ela própria) não fazem parte. Tais conteúdos são verificados semestralmente, por meio de uma avaliação institucional também elaborada por um grupo de coordenadores externos ao ambiente em que o trabalho pedagógico ocorre.

Afirma não ser da competência de nenhum docente atuante na referida instituição a elaboração de instrumentos avaliativos, tendo em vista que esta se estrutura como uma rede de unidades fisicamente distintas, porém, vinculadas uma a outra, por laços administrativos e de gestão centralizados. Assim, em tese, o que se espera, é que ao final de cada semestre, todos os alunos de todas as unidades, tenham sido expostos aos conteúdos mínimos exigidos institucionalmente, através do planejamento da coordenação pedagógica central.

Para isso, a bibliografia básica e complementar das disciplinas também são definidas, igualmente, pelos referidos coordenadores para todos os cursos desta rede particular de ensino.

➤ ***“As pessoas, são inteiradas, competentes e experientes.”***

Apesar de tudo, de acordo com Rosa, na área em que atua e, em particular, nas disciplinas pedagógicas, isto não é totalmente desastroso, porque, na referida instituição, quem realiza a tarefa de coordenação, são pessoas que ela considera *“inteiradas, competentes”* (L61) e *“experientes”* (L82). Contudo, a seu ver, uma das consequências negativas (não a única), para o desempenho do trabalho docente é o descompasso entre os conteúdos previamente definidos e a carga horária de que o professor dispõe para o ensino dos mesmos.

Porém, na disciplina Prática de Ensino (que se desenvolve ao longo dos três anos do curso de Letras), há, segundo ela, em alguns aspectos *“... uma abertura muito maior...”* (L73-74). Mas, também para isso existe uma coordenadoria central que controla o cumprimento legal do tempo desenvolvido com atividades de estágios (400 horas), em todos os cursos de Licenciatura desta instituição. Neste caso, há também um controle central rígido.

No entanto, a avaliação institucional não engloba o conteúdo estudado, as vivências didático-pedagógicas (os textos estudados, as reflexões desencadeadas, as discussões, a prática da observação e da regência, os instrumentos de avaliação e os relatórios deles decorrentes), o que, segundo Rosa, dá mais liberdade e flexibilidade para que desenvolva seu trabalho. Ela mesma organiza os estágios, bem como a supervisão dos mesmos, de acordo com a legislação, com as determinações institucionais e elabora as estratégias de avaliação.

➤ ***“Então, esse processo, eu gosto dele, eu o considero diferente.”***

A disciplina Prática de Ensino, como dito anteriormente, realiza-se, de acordo com Rosa, ao longo do curso, através do

desenvolvimento dos seguintes passos: conscientização sobre os vínculos entre a formação inicial (universitária) e o futuro profissional docente; fase de desenvolvimento de projetos que vinculam a instituição universitária à comunidade extra-*campus*, numa forma de aproximação da escola de ensino Fundamental e Médio, seu entorno, seu contexto, visando também à compreensão de sua estrutura e seu funcionamento. E, ao final, a fase de adentramento à sala de aula, com vistas a observá-la em suas peculiaridades e, um pouco mais adiante, nela desenvolver atividades de docência (estágio de regência).

Rosa considera esse trajeto mais conseqüente à formação inicial de docentes, uma vez que é gradual e não reforça uma prática educativa que dissocia a escola da comunidade e da sociedade. Enfatiza que procura incentivar seus alunos a ministrarem aulas, informando-lhes, desde o início, sobre os procedimentos legais junto a Diretoria Regional de Ensino, a que as escolas estão vinculadas, para começarem a experimentar o "ofício" de professor. Afirma:

"...Então, esse trabalho que vai devagar, que vai inserindo os alunos na escola, também vai preparando o aluno prá aquilo que ele vai encontrar dentro da sala de aula; que sai da comunidade e vai para a escola, né. Então ele compreende todo esse processo e eu procuro deixar sempre isso muito claro para eles. ...Eu procuro incentivar muito os alunos a dar aula. Eu incentivo muito, muito, muito. Eu explico prá eles o sistema de inscrição na Diretoria de Ensino. Eu gosto de explicar prá eles. Procuro ensinar. Como eu transito nesse meio escolar, então, eu procuro passar prá eles essas informações. O que que eles devem fazer, porque eles não sabem o que devem fazer. Eles não sabem por onde devem começar prá chegar na sala de aula, né..." (L129-134; 138-145).

No entanto, reconhece que tal processo ainda é insuficiente para preparar o jovem professor para o que é, de fato, a sala de aula em sua complexidade. Ela enfatiza sua atuação visando à compreensão de seus alunos sobre esta complexidade.

➤ ***“Eles sabem que eles vão dar aula.”***

Reconhece, no perfil dos mesmos (pois, de certa forma, isto é parte de sua própria história), a necessidade que trazem consigo de virem a ministrar aulas, pois isto significa, para eles, uma possibilidade de melhoria da situação financeira e um possível avanço social, ainda que discutível por vários motivos. Afirma, quanto a seus alunos, que

“...quando entram num curso de Letras, eles sabem que eles vão dar aula. Aliás, eles entraram porque prá eles, ser professor, significa um avanço social, né...” (L150-152).

Segundo Rosa, uma situação diferente, em geral, da que povoa o imaginário dos alunos da universidade pública, de acordo com sua experiência discente (pois foi estudante em uma dessas instituições entre 1990 e 1994), e docente (entre 2003 e 2005), como já foi dito, quando nela ministrou aulas como professora substituta.

➤ ***“Ele não pensa que ele precisa sobreviver.”***

Com relação ao aluno de licenciatura da universidade pública, para quem ministrou aulas durante um ano, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa (colocada no 4º ano da estrutura curricular, portanto, último ano do curso de Letras), afirma que, antes de tudo, ela ainda precisava sensibilizá-los quanto à importância da formação pedagógica e, com isso, de sua própria disciplina. Ela argumenta

“...nas instituições públicas... o aluno... não sabe, ele não tem consciência de que ele vai dar aula e ele acha que ele vai ser pesquisador, ele não pensa que ele precisa sobreviver, ele não pensa que vai ter que comer, vai ter que pagar telefone e eu falo isso prá eles..., “você vão dar aulas”, ou “você tá pensando que você vai viver de bolsa de mestrado, bolsa de doutorado, de bolsa:... Ela acaba!...” (L155-160; 162-164).

De acordo com Rosa, esta diferença, torna o aluno da universidade privada menos resistente aos conteúdos relacionados à formação docente e à prática de ensino no processo de formação inicial. Contudo, isto não significa necessariamente melhor qualidade dessa formação.

Com um ano e meio de curso, seus alunos já têm possibilidade de passarem a fazer parte, como professores eventuais, do processo de atribuição de aulas da rede oficial de ensino.

Isto, a seu ver, acaba gerando a necessidade de familiarização muito rápida com o funcionamento da escola e com a sala de aula, trazendo para a disciplina de Prática de Ensino, mais freqüentemente, oportunidades de discussão mais pontuais.

➤ ***“Tem que saber fazer um plano de aula, né?”***

Ao explicitar a sua forma de intervenção no processo de formação profissional (e o termo mais adequado creio que seja este mesmo, formação profissional ao invés de acadêmica) de seus alunos da instituição privada, Rosa reconhece um modo de ser da mesma, relativamente diferente daquele a que se submeteu quando estudante, ou seja, em sua formação inicial no curso de Licenciatura em Letras da universidade pública. Contudo, reconhece ter saído do mesmo, entre outras coisas,

“...sem saber fazer um plano de aula. ...Eu demorei um tempão prá, prá diferenciar objetivo de metodologia, sabe? Prá fazer essa associação de que tudo que eu vá trabalhar, eu tenho que ter um objetivo prá aquilo...”
(L191-192; 195-198).

Para ela, esta situação, no início de sua prática docente (durante o quarto ano do curso), revestiu-se ainda de maior dificuldade, tendo em vista a pouca diferença de idade em relação aos seus alunos do ensino médio:

"...Era muito difícil prá mim... estabelecer uma relação com os alunos, porque eu..., na verdade, eu era muito igual a eles. A diferença de idade entre mim e eles era muito pequena..." (L211-214).

Reconhece também que, como a maioria de seus colegas de graduação, inicialmente não tinha noção do que seria o curso, nem sobre sua relação com o futuro profissional. Esta afirmação se refere ao fato de ter pouca clareza sobre o que, na realidade, era um curso de Licenciatura em Letras, destinado à formação de professores de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, pelo menos em seus aspectos oficiais, burocráticos.

➤ ***"Eu queria deixar de ser digitadora."***

Tal como seus alunos, da instituição particular hoje, a escolha de Rosa pela área de Letras deveu-se a algumas questões ligadas a sua vontade de continuar os estudos, às suas necessidades financeiras ("*...queria deixar de ser digitadora...*" - L332) e ao fato de precisar continuar a trabalhar em um período do dia. Daí não poder frequentar um curso em período integral.

A seu ver, de maneira muito semelhante a seus alunos iniciantes hoje, ela seria professora. No entanto, sem ter ideia da complexidade do que a esperava: quer quanto a sua formação universitária, à escola como instituição social e suas incontáveis particularidades, ambigüidades e adversidades, quer quanto ao conhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos em torno dos quais sua experiência discente se organizaria.

➤ ***"Então, essas histórias, essas experiências eu guardo comigo."***

Não obstante, ela afirma ter gostado, particularmente, das disciplinas que define como

"...disciplinas que puxavam prá prática, assim, da sala de aula. Mas, a Prática de Ensino, também não foi lá aquelas coisas, né. Pareceu alguma coisa assim: a professora tinha uma trajetória, no ensino Fundamental e Médio e o que eu mais gostava nela era quando ela contava a trajetória dela, né. ...quando ela dava aula à noite, nessas cidades pequenininhas que tinha assim um biquinho de luz dentro da sala, só, e os alunos :::.. Então, essas experiências, essas histórias eu guardo comigo. Me chamavam a atenção. Quando a J. M., contava de quando ela era professorinha e dava aula no sítio, que ela ia de charrete e de sombrinha, eu ficava imaginando. Então, parecia que aquelas pessoas eram reais, eram da realidade... (L282-286; 291-298).

Interessante, para mim, a entonação que Rosa dá à essa afirmação e o conteúdo afetivo que percebo nela: "*pessoas e histórias reais, da realidade*". É como se Rosa se projetasse em um tempo que já é passado, portanto distante, e extraísse dele não só a lembrança, mas os sentimentos que tal lembrança evoca. Tais sentimentos parecem vir exatamente do fato de reconhecer nos relatos das professoras às quais se refere, uma experiência autêntica, íntegra, isto é, vivida com propriedade pelas mesmas, pois incorporada as suas vidas. Para ela, como aluna, esses foram exemplos marcantes.

Considero digno de interrogação, quais elementos destas histórias, relatadas pelas professoras, transmitem a Rosa o caráter de "*reais, isto é, da realidade*". O fato de elas mesmas, as protagonistas da experiência, as relatarem? Os sinais externos de pobreza do contexto escolar onde uma dessas histórias se passa, expostos pelas condições mínimas necessárias à realização do curso (carteiras? cadeiras? mesas? um quadro negro? giz? "um biquinho de luz, só"?). O contexto desta pobreza, que fazia com que as condições de uma sala de aula fossem estas e que, apesar disso, ali se realizassem aulas? Imagens que movimentam nosso desejo de ensinar, a partir de um projeto de educação popular libertadora? A "charrete"? Como transporte, um veículo de deslocamento da cidade até a zona rural e não necessariamente expressão de pobreza? A "sombrinha" da professora como instrumento,

artefato de proteção do corpo? “Sombrinha” mais como expressão de cuidado consigo mesma, isto é, de quem a está usando para proteger-se do sol?

➤ **“Ser professora pra mim, era maravilhoso. Meu Deus!”**

No entanto, as protagonistas dessas histórias, no momento em que as relatavam, estavam ministrando aulas na universidade. Eram professoras de Rosa. Que vínculos tais relatos estabeleciam com e no imaginário de Rosa? Talvez uma confiança mais sólida em sua possibilidade de ascensão social, visto que também ela poderia, tal como as professoras que começaram sua vida profissional na zona rural, almejar um futuro semelhante para si mesma (chegando à docência no ensino superior)?

Para ela, de acordo com suas palavras, isto era muito diferente da prática de alguns professores considerados eruditos (no sentido canônico do termo), porém distanciados do que ela vivenciava e, naquele momento, imaginava que seria a escola, da qual se ocuparia tão logo se graduasse:

“...pessoas imbuídas de uma cultura muito grande,..., mas de uma distância enorme do que seria, do que eu imaginava que fosse a escola, a sala de aula, a prática do professor com o aluno do ensino Fundamental e Médio....” (L298-302).

Quanto a seus colegas de curso que demonstravam mais interesse pela carreira acadêmica, pela pesquisa, pela pós-graduação, ela percebia que se manifestavam mais positivamente em relação aos professores e aos conteúdos das disciplinas da área de Literatura, em primeiro lugar, e depois de Lingüística, e tentavam se encaminhar para uma iniciação científica, que, naquela época, era muito mais rara do que hoje em dia. Para estes, a distância, que ela identificava, entre o conteúdo ministrado na universidade e a prática da sala de aula no ensino Fundamental e Médio, não era problemática, ou melhor, sequer era percebida.

➤ ***“Aí sim, eu fui fazendo as ligações, as sinapses.”***

Até este momento de nossa conversa, Rosa não deixa claro sua consideração quanto aos conteúdos, que também ela denomina teóricos, das disciplinas estudadas e o auxílio que representaram em sua formação inicial. Somente mais tarde, a partir de sua vivência como estagiária e professora eventual, é que, a seu ver, estas relações foram sendo estabelecidas. Ela diz:

“...no quarto ano eu comecei a dar aula já. Aí eu fui aprendendo as coisas no dia-a-dia. Eu fui fazendo as ligações, as sinapses...” (L336-338).

Assim, naquele momento (no início da prática docente), o que se seguiu, segundo Rosa, foi *“um jogo de acertos e erros”*, no qual, a seu ver, *“os erros não podem ser consertados”*

“...Então, o nosso trabalho não tem como você voltar e passar a borracha no que você já fez, na aula que você já deu, né. Você pode melhorar dali pra frente, modificar, mas não tem como voltar...” (L345-348).

Isto a leva a chamar a atenção de seus alunos hoje, insistentemente, orientando-os quanto à prática docente “real”, ou seja, “concreta”, a seu ver.

➤ ***“Você começa a sentir, de verdade, aquilo que você não sabe.”***

Neste momento, reassumo a palavra e renovo a força da interrogação sobre o que é que, ao ver dela, no dia a dia, permite que essa aprendizagem seja mais significativa do que aquilo que ela vivenciou na universidade, em sua formação inicial. Rosa, então, apresenta uma resposta, a meu ver, plena de significados e, por isso mesmo, instigante. Ela diz:

“...Você começa a sentir de verdade aquilo que você não sabe... E aí você vai voltar a olhar pra aqueles textos, aqueles livros com o olhar de quem tem que ensinar pra outra pessoa,...a gente fica consciente das deficiências quando a gente dá aula...” (L353-356; 357-358).

➤ ***“E aí você vai voltar a olhar... com o olhar de quem tem que ensinar.”***

Então, para ela, a mola propulsora para a conscientização do saber e do fazer profissionais, acabou sendo o impacto, o choque diante da realidade, da multiplicidade do real, da sala de aula – uma das ***“paisagens do conhecimento profissional do professor”***, segundo CLANDININ; CONNELLY (1995a). Vale lembrar, não a única. Mas, o momento mais sofrido para o professor iniciante, de acordo com Rosa: ***“dar-se conta”*** de que não tem à disposição elementos cognitivos e procedimentais necessários ao fazer pedagógico.

➤ ***“Mas passou despercebido.”***

Ela parece querer acreditar, até, que seus professores da universidade pública, mais especificamente de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, possam ter tido a intenção de alertar os alunos para isso. No entanto, se o fizeram, ***“passou despercebido”*** (para ela e, certamente, para seus colegas). Ela também não menciona a influência de professores das disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação e Didática. Quanto a Estrutura e Funcionamento, ela explicita a atuação não efetiva da professora.

Neste aspecto, é necessário perceber que no relato de sua prática docente como formadora de educadores hoje, ela também não faz menção a outras disciplinas (exceto as que ela mesma leciona), nem de conteúdo pedagógico, nem de conhecimentos específicos da área a que se destina tal formação (Letras).

Talvez isso se deva, no momento de nossa conversa, ao fato de estar revisitando seu próprio passado, refletindo sobre ele e seu presente. Talvez veja nessa situação, um momento de reflexão, que não inclui diretamente outros colegas, a não ser a si mesma e seus alunos. Ou ainda, quem sabe, a descrição de uma prática docente solitária, que assim se constitui, tendo em vista: a) o caráter institucional em

que se desenvolve (professores “horistas”, assim chamados pelo fato de serem contratados apenas para ministrarem aulas e receberem por elas, não dispondo de condições para estabelecerem nenhum outro vínculo com a instituição e com o que se poderia chamar de ambiente acadêmico) e b) as amarras ideológicas, advindas de uma formação acadêmico-científica competitiva e individualista, que mais afasta discentes entre si e esses dos docentes.

No tocante a minha interpretação quanto a esta reflexão de Rosa, isto é uma hipótese. Porém, não se constitui como tal em minha própria visão sobre a educação e a formação universitária no Brasil hoje. Mais adiante enfocarei este aspecto de minhas convicções. Neste sentido, tanto o item **a**, quanto o **b** acima, constituem-se como verso e anverso da mesma moeda. Um é condição de existência para o outro. Afinal, o que fundamenta essa dinâmica acadêmica é a transformação “*da instituição social universitária em organização social*”, de acordo com Chauí (2001).

Contudo, a despeito da competitividade e do individualismo também vigentes na vida acadêmica, linguisticamente, quando se refere a si mesma no contexto institucional mais amplo e no da sala de aula com seus alunos, Rosa sempre utiliza o coletivo (no caso, “a gente”).

➤ ***“Eu procuro mostrar pra eles que eu passei por lá.”***

No momento em que estamos de nossa conversa, faço uma intervenção, indagando a Rosa, se ela acredita que a maneira pela qual desenvolve o seu trabalho docente hoje, é mais conseqüente do que o que foi feito em sua formação inicial.

A isto ela responde enfaticamente, mas com modéstia: “...*Eu faço de tudo! Eu faço de tudo!...*” (L379).

Referindo-se a Prática de Ensino e ao estágio supervisionado ela diz:

"...Eu tô sempre conversando e como a gente escuta muito, porque eles gostam de falar o que eles vivenciam e a gente gosta de refletir, eu procuro mostrar a eles que eu passei lá, por essa realidade de escola de ensino fundamental e que eu tenho consciência de que em 13 anos as coisas mudaram muito, prá pior..." (L390-395, grifo meu).

A atitude de protagonizar-se nos exemplos apresentados em sala de aula do ensino básico, parece movimentar bastante as crenças pedagógicas de Rosa. Muito provavelmente pela força com que os exemplos de suas professoras de graduação exerceram sobre ela.

A professora segue citando várias situações vividas em sala de aula com seus alunos do ensino fundamental, para demonstrar de que maneira tornar concreto, para seus alunos universitários, seu conhecimento da prática pedagógica e, nela, o reconhecimento de que, *"de lá para cá, as coisas só pioraram"*, o que requer deles preparo mais adequado.

Segundo Rosa, com relação aos alunos do ensino Fundamental e Médio, algumas evidências do agravamento da situação educacional são: *"...o fato de que hoje em dia... os alunos são muito sem limites...; a moçada sobe na cabeça do professor se ele deixar... e têm as situações de violência..."* (L405-407, 425-426). Rosa está convicta de que o aluno da universidade necessita ter confiança no conhecimento prático do professor-formador e, a esse respeito, afirma que tal confiança dá lugar a um intercâmbio, a uma troca mais circunstanciada de experiências quando da realização dos estágios supervisionados.

➤ ***"Não adianta a gente imaginar o que seria uma sala de aula de alunos ideais."***

Ela enfatiza a premência dos professores dos cursos de licenciatura, intencionalmente, *"tocarem"* o aluno (no sentido de sensibilizarem-no, mobilizarem-no); de lhes *"mostrar como é a sala de aula e como é dar aula"*. Acredita, como citado anteriormente, que *"faz de tudo"* para que seus alunos percebam

a “realidade” da sala de aula do ensino básico, problematizando-a através de argumentos como

“...essa é a escola que nós temos, né. Então, a realidade é essa. Então, vamos achar formas de trabalhar com a realidade que a gente tem. Não adianta a gente ficar em sala de aula com eles, imaginando o que seria uma sala de alunos ideais. Não adianta! Eles não vão achar um monte de múmias paradas. Não vão, né. Eu falo da questão do respeito, sabe. Não é ser autoritário. Mas, você tem que se colocar também, porque a moçada hoje em dia, sobe na cabeça do professor... Eles são muito sem limites. Então..., você tem que ter um jogo de cintura muito grande...” (L397-408).

E acrescenta

“...têm as situações de violência. ...Cê tem que manter a ordem. Tem hora que você não pode falar mansinho...quando eu comecei a dar aula eu achava que pelo diálogo eu conseguiria tudo com os alunos, entende? Que seria dialogando, conversando como pessoas adultas. Aí você entra numa quinta série, que não são pessoas adultas, que você pode falar o que quiser prá eles ...que entra por um ouvido e sai pelo outro e você vai ficar falando. Então, tem que achar outras estratégias prá conseguir trabalhar. Então a minha estratégia primeira é nunca deixar o aluno parado. Se você tem duas aulas, então é atividade prá duas aulas...”(L424; 442-443; 446-450; 452-456, grifo meu).

Aqui é necessário observar que Rosa tem conhecimento da dinâmica da sala de aula no ensino fundamental, ao mesmo tempo que conhece o público para o qual está falando. O que orienta sua fala neste momento como professora de Prática de Ensino é a urgência que se lhe apresenta em auxiliar seus alunos iniciantes no trabalho docente, na tentativa de lhes fornecer estratégias que minimizem as oportunidades de surgimento de atitudes, em sala de aula do ensino básico, não compatíveis com as esperadas, as quais desestabilizam qualquer professor, particularmente os iniciantes.

Seu investimento discursivo se dá no sentido do conhecimento pedagógico em geral que, no entanto, pode e deve mesmo ser pensado criticamente. Neste momento porém, não o faz. Sua estratégia primeira (“*nunca deixar o aluno parado*”),

não pode ser descartada, tendo em vista as características dos adolescentes e das instituições escolares nos tempos atuais. São expressões disso os dados que traz à página 12 (L400-403, 404-409) e página 14 (L447-461).

Assim sendo, sua “sugestão estratégica”, parece que visa menos criar condições didático-pedagógicas adequadas, do que exercer um certo controle disciplinar que evite o uso de atitudes mais austeras e pouco eficazes por parte de um professor iniciante, cuja insegurança é facilmente identificada pelos alunos com quem passa a trabalhar.

Respeitando a complexidade da formação do professor reflexivo e observando o fragmento do texto de Rosa anteriormente apresentado, ponho-me a pensar na “gestão das imprevisibilidades”, (Alarcão, 2003), como um importante princípio organizador da ação docente, como uma “performance” necessária. Em se tratando da formação de um profissional reflexivo, tal princípio não poderia ser desconsiderado. No entanto, isto requer do iniciante um tempo de experiência no cotidiano escolar. Não se dá apenas pela formação acadêmica.

A ênfase de Rosa à referida “estratégia” talvez se deva ao fato de saber que no exercício da supervisão de estágios (frente à agilidade e superficialidade da formação inicial), não terá à disposição nem tempo e nem condições adequadas para discutir com os graduandos, com riqueza de detalhes, suas vivências de sala de aula.

➤ ***“Você tem que ter um jogo de cintura muito grande.”***

Os exemplos que ela cita, de acordo com sua visão, almejam dar concreticidade a sua experiência docente perante os graduandos e é isto que, também a seu ver, aproxima-os da realidade da sala de aula. Exemplifica como elementos do “*jogo de cintura*” (L407): “*manter a ordem*”; “*nunca deixar o aluno parado*”; “*sempre dar atividade escolar*”; “*não se sentar*” (observar constantemente o que o aluno está fazendo, ou seja, “*tomar conta de todo mundo*”).

Para ela, na graduação, quando chega o momento dos estágios de observação e de regência, propriamente ditos, aí então seus alunos *“trazem as histórias deles”* (L475) e isto, segundo Rosa, permite uma troca de vivências importantes à formação inicial.

➤ ***“É difícil estabelecer esse vínculo...É um processo demorado.”***

No tocante à tematização da relação teoria-prática (cuja natureza não explicita em nossa primeira conversa), Rosa reconhece certa dificuldade em estabelecer o vínculo. De acordo com sua exposição, parece que o par teoria-prática, constitui, para ela mesma, uma bipolaridade (há o que é teórico e há o que é prático), cuja relação o licenciando ainda não vê. Para legitimar sua conduta pedagógica frente a esse desafio ela retorna à reflexão sobre seu passado como aluna de graduação em Letras:

“...É difícil estabelecer esse vínculo e eu entendo, porque aí eu penso em mim... eu comecei a dar aula e, na faculdade, no último ano, eu tive que voltar e fazer as ligações todas e isso necessita um tempo. É um processo que é demorado e eu sei disso...” (L484-485; 496-499).

Apresenta como fatores responsáveis por esta dificuldade o fato de os graduandos ainda não estarem vivenciando na prática, uma situação na qual, de fato, tenham que lançar mão da teoria ou das teorias apresentadas no curso de formação inicial.

Além do mais, e antes de qualquer outra coisa, reconhece que seus alunos têm *“uma consciência muito precária da própria língua e do funcionamento dela”* (L528-529) e *“O próprio texto deles é um texto precário, ruim...”* (L529-530). Também a meu ver, com relação ao texto escrito isto é, em si mesmo, bastante restritivo e agrava-se ainda mais se considerarmos que o curso em questão é de Licenciatura em Letras,

essencialmente fundamentado na linguagem falada e escrita. Ela diz:

"...Eles escrevem muito mal. Eles têm uma consciência da língua precaríssima, do funcionamento mesmo da língua... A organização do texto deles é feia. Aí eu fico pensando como é que a gente vai pôr prá trabalhar um indivíduo que vai trabalhar com língua e que tem esse texto, né. Então é complicado. É como se diz: é você pegar uma pedra bruta e tentar lapidar um pouquinho aquilo ali e ver se ele consegue. A dificuldade Regina, a dificuldade está na questão cultural mesmo. Na questão da vivência de situações de letramento do próprio aluno de Licenciatura, entende? Então, esse é o maior problema. Como eles têm uma prática pobre de vivência de letramento, então quando eles chegam na faculdade e tem oito disciplinas, cada uma com três textos e é texto, texto, e é leitura, leitura, aí eles enlouquecem." (L527-542).

Estes fragmentos do texto de Rosa requerem uma investigação um pouco mais detalhada sobre o vocábulo letramento. De acordo com Soares (2002), *"Letramento é um conceito novo e fluído; ou melhor, um conceito novo e, por isso, fluído."* (p. 15). No português do Brasil a palavra só foi dicionarizada em 2001. No entanto, segundo a autora (op. cit., p. 15), letramento tem sido palavra bastante usada desde os anos 90, no discurso educacional.

Na linguagem corrente, na linguagem da mídia, tem se falado muito de analfabetismo funcional, de alfabetização funcional, expressões cujo sentido se aproximam da concepção de letramento, mas não se identifica com ele, argumenta a mesma autora.

Ainda de acordo com Soares (idem, p. 16), mesmo na área acadêmica o conceito é também fluído. Letramento tem sido palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita; ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita.

Tal como Soares (2002), acredito que *"...não haja, propriamente uma diversidade de conceitos sobre letramento, mas diversidade de ênfases na caracterização do mesmo..."* (p. 144).

Partindo da constatação de que o termo é historicamente recente e, por isso, "fluído", é necessário estarmos sempre atentos aos desdobramentos da experiência compartilhada em quaisquer níveis e modalidades de ensino.

Assim sendo, a meu ver, a perspectiva desloca-se do foco conceitual para o cultural e o fenômeno letramento passa a ser visto como um estado ou uma condição de quem não apenas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, mas, *"participa de eventos em que ambas se constituem como partes integrantes da interação e do processo de interpretação dela..."* (Soares, op. cit., p. 145).

Este parece ser o aspecto fundamental, a partir do qual as diferentes ênfases em torno do termo se apresentam. De acordo com a autora (idem), o pressuposto é de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca *"...formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada..."* (p. 145).

Assim sendo, a constatação de Rosa sobre as vivências restritas de letramento de seus alunos (aqui o termo utilizado refere-se às vivências de letramento acadêmico, isto é, experiências de leitura e de escrita próprias ao gênero textual científico), pode apontar para razões e consequências mais profundas do que aquelas, algumas vezes superficialmente relatadas por professores de todos os níveis de ensino, inclusive universitário, de que os alunos não leem, não

escrevem, ou melhor, têm sérias dificuldades em relação a ambas.

Ribeiro (2001), ao salientar o interesse de várias disciplinas das ciências humanas pelo estudo do fenômeno letramento afirma que *"...há sem dúvida um grande potencial para a reflexão sobre a educação escolar, indo além, inclusive, da área de Língua Portuguesa..."* (p. 287).

De acordo com a autora, o vigor do conceito de letramento para a reflexão pedagógica, nos vários níveis de ensino, não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria instituição escolar, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores e a sociedade de maneira geral a refletirem sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita.

Assim, a pesquisa sobre leitura e escrita, em seus vários níveis e contextos *"...alargam o universo conceitual em que trafegam hoje os estudos sobre o letramento..."* (Ribeiro, op. cit., p. 287).

Kleiman (2001), no âmbito da Lingüística Aplicada e da Educação de Jovens e Adultos nos apresenta argumentos de extrema relevância embasados nos estudos do letramento que podem nos levar a encarar com maior profundidade o ensino da leitura e da escrita e seus desdobramentos em nossa sociedade, em particular, na formação universitária. Considera que

"...a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação - através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados - não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social..." (p. 271).

Embora o texto de Kleiman (op. cit.) tenha enfoque na etapa inicial da aprendizagem escrita de alunos adultos, como a questão aqui é letramento e inclui a ideia de projeto (algo

que tem início num determinado momento, mas não tem um fim previamente estabelecido), é possível verificarmos processos sócio culturais semelhantes em relação ao contexto que envolve os alunos do ensino superior, com conseqüências semelhantes àquelas que Rosa identifica. De acordo com Kleiman (idem), *"...Os processos culturais envolvem relações sociais, especialmente os diversos tipos de dependências e subordinações que dizem respeito à formação de classes, a divisões sexuais, estruturações raciais e étnicas e outras formas de opressão;..."* (p. 271). Segundo a autora (ibidem), a cultura sempre envolve questões de poder, pois ajuda a determinar todo tipo de assimetrias nas diferentes capacidades dos indivíduos, ou de grupos de indivíduos, tanto na definição quanto na realização das suas necessidades e, poderíamos acrescentar, de seus desejos. *"...A cultura não é um campo autônomo determinado por fatores externos, mas é o lugar das lutas e das diferenças sociais..."* (p. 271).

Considero que este acontecimento, em parte, mais visível na educação de jovens e adultos, também possa ser visualizado na formação acadêmica hoje (tanto nas universidades públicas como nas instituições privadas), na qual, a situação social de que o aluno emerge está, muitas vezes, distante daquela imaginada e construída pelos diversos atores das diferentes paisagens da estrutura acadêmica. Distante da leitura das condições da vida social e escolarizada (educação básica) dos alunos que até ela chegam. Neste sentido, é possível assegurar que ambas, leitura e escrita, envolvem: *"um processo de aculturação (interpenetração de culturas), que é extremamente conflitivo quando acarreta a perda e substituição de práticas discursivas que até esse momento eram funcionais para o aluno..."* (Kleiman, p. 274).

Assim, creio que, a partir da constatação de Rosa, o problema de maior envergadura não é *"o aluno ter um texto escrito precário"*, mas sim, constituir-se em relação a si

mesmo e ao contexto social como um "texto precário", não no sentido de deficiência ou carência ou o que quer que o valha, mas de não poder fazer de si mesmo uma interpretação mais profunda que contemple a multiplicidade dos aspectos que o constituem (social, cultural, histórico, intelectual etc...). Um "texto" que, frequentemente, não é "lido". Isto é verdadeiro também em relação aos professores em geral.

Para isto, os microcontextos são tão importantes quanto o contexto macrossocial da instituição educacional, no caso aqui em estudo, a universidade. Nela, o letramento científico ou acadêmico, pode vir a se constituir como uma atividade de produção de significados para a qual o contexto não é apenas um dado. *"...Ele pode ser redefinido constantemente na interação, dentro dos limites dados pelas condições históricas e pelos contextos institucionais..."* (Kleiman, p. 275).

Tomando como foco o curso de Letras, esta situação é então, mais delicada, particularmente, se considerarmos que nele as atividades discursivas, as diferentes linguagens são as que, supostamente, estão em constante observação e análise: tanto no que diz respeito ao discurso oral, quanto ao escrito, quantos aos demais, compreendendo discurso como forma de atribuir sentido ao mundo.

➤ ***"Daí eu retorno ao que aconteceu comigo."***

No tocante às experiências com o texto escrito, Rosa cita o exemplo do referencial teórico da Lingüística Textual, predominante em sua formação inicial com relação a Língua Portuguesa, mas de difícil incorporação à prática de um professor iniciante e mesmo daquele com certo tempo de serviço. Ela diz

"...Desde quando eu comecei a faculdade ...na década de 90 que é essa valorização do texto, do contexto e coisa e tal. Então, o professor de Português trabalha o texto..." (L505-506).

Refere-se também neste caso, ao texto escrito. Continua:

"...Só que esse professor de Português, qual é a relação que ele tem com a produção de texto dele mesmo?" (L507-508).

Como apontei anteriormente, talvez, o professor também se apresente a si mesmo como um "texto não lido", não interpretado. Assim, a interrogação é interessante, ainda que nela o termo texto encerre-se na questão da escrita. É, em função dela, que Rosa afirma

"...por isso a gente dá oração subordinada substantiva objetiva direta e objetiva indireta, seguindo a gramática sem pensar que isso tudo faz parte de um todo, de um raciocínio, de uma ideia que acontece dentro de um texto, que são relações..." (L509-514).

E eu acrescento: de uma racionalidade, de uma inteligibilidade técnica, de uma maneira específica de ver o mundo.

Este desfecho da fala de Rosa deve ser visto como intenso elemento deflagrador de reflexões, pois explicita de forma marcante e inquestionável o papel que cumprem as instituições de ensino em relação à sociedade que as engendram, especificamente, no que diz respeito à linguagem e à língua (falada e escrita): ensinar a língua racional, funcional, técnica, supostamente, neutra; língua de comunicação e de propaganda; língua científica, fria, insensível que,

"...avança mascarada; língua através da qual a realidade nunca é dita; onde a palavra substitui a coisa e não fala mais do humano, do corpo e dos sentimentos. Tudo é reduzido a formas lógicas ou a palavras que se transformam em máscaras da realidade; gerando práticas e relações catastróficas entre humanos, em linguagem própria..."¹⁵

¹⁵ Fragmentos da entrevista de Nicolas Klotz e Elizabeth Perceval, diretor e roteirista do filme "A Questão Humana", França, 2007. Ousaria afirmar que o discurso de Foucault, Deleuze e Lacan sustentam o argumento, a perspectiva filosófica do filme.

É também a partir desta constatação, que posso visualizar, nas questões relacionadas à aprendizagem, a dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na instituição escolar e acadêmica. O que está posto para o aluno é a aceitação ou a rejeição dos pressupostos ou ainda o desafio frente a concepções e práticas de um grupo dominante - a saber, *"as práticas de letramento desses grupos, entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar deles."* (Kleiman, op. cit., p. 271)

Tal constatação é um desafio à educação como processo de conscientização, segundo Freire (2006), que se realiza ao longo do tempo vivido.

➤ ***"Eu fui modificando com o tempo, ganhando mais experiência."***

Rosa atribui à experiência profissional (ao tempo de trabalho em instituições de ensino, dentro de suas variadas paisagens e ao estreitamento das relações interpessoais com os alunos, à formação continuada e à pós-graduação), a possibilidade de maior aproximação e compreensão dos referenciais teóricos estudados e, por conseguinte, a modificação de sua prática.

Além de tudo isso, reconhece em seus graduandos (e eu acrescento que não é peculiaridade dos mesmos), que o ato de estudar se constitui para eles, como algo de difícil encaminhamento, tendo em vista, em particular, as *"abstrações"* requeridas. Acredito que o termo *"abstrações"* possa ser traduzido como o reconhecimento do desafio que o processo de *"aculturação"* lhes impõe, agora, frente ao conhecimento científico próprio da área em estudo, que eles nem sempre percebem, de acordo com Charlot (2003), como *"normatividade"*, própria de cada área de conhecimento.

O autor acima, referindo-se à relação do sujeito com o saber, afirma que um dos pontos fundamentais, além do desejo

de saber e do desejo de aprender, que requer uma mobilização do próprio sujeito e que também se coloca no cotidiano da escola e da sala de aula, é o da "atividade intelectual eficaz", para apropriar-se de um saber determinado. Com toda certeza o termo "eficaz" por ele utilizado não se confunde com o do discurso da racionalidade técnica (eficácia, eficiência). Ele encaminha seu pensamento assegurando que para ser eficaz, a "atividade intelectual" deve respeitar certas normas, impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados. A poesia e a matemática, a história e a física envolvem formas de atividade intelectual diferentes, que ele denomina "normatividade da atividade".

De acordo com este autor, para adquirir um determinado saber, é preciso que a "atividade intelectual" observe certas normas. Não se deve, como ocorreu muito frequentemente, confundir essa "normatividade da atividade" com a "normatização social" dos comportamentos e pensamentos.

Segundo Charlot (op. cit., 2003), a "normatividade" remete ao respeito a regras internas à atividade e constitutivas da mesma. Já a "normatização" impõe regras sociais externas à atividade. Assim sendo, para o sujeito construir o saber é preciso, entre outras coisas, *"entrar em uma atividade intelectual que supõe o desejo de apropriar-se das normas que essa atividade implica..."* (p. 30).

Isto requer grande esforço. É fundamental que se apresente como um desafio ao aluno.

Acredito que esta perspectiva de análise aplique-se também aos discentes do ensino superior, em particular, aqueles de quem falamos: Rosa e eu.

Assim, para que possamos compreender o movimento de nossos alunos universitários em direção à construção de conhecimentos e saberes, precisamos considerar o aspecto acima apontado: o da "atividade intelectual eficaz" e interrogarmos: *"porque [sic] o aluno estuda, ou não estuda?; por que*

[sic] mobiliza-se ou não intelectualmente?; porque [sic] mobiliza-se em direção a esta ou aquela disciplina?" (Charlot, op. cit., p. 29). O autor utiliza-se do vocábulo "mobilização", visto que esse remete a uma dinâmica interna (o desejo) e não externa como sugere o termo motivação. Contudo, não perde de vista as questões sociais e institucionais mais amplas onde o processo de aprendizagem escolar se coloca.

Considera ainda que, para que o aluno se mobilize intelectualmente, é necessário que o contexto (micro e macro), as situações de ensino-aprendizagem tenham sentido para ele, que possam responder aos desejos de saber e de aprender. Esta "mobilização" intelectual que o induz à "atividade intelectual" exige esforços e sacrifícios pessoais.

No entanto, Charlot (idem), enfatiza: *"...é evidente que tais processos são sociais, mas é também evidente que esses processos sociais não podem se realizar a não ser pela história de um sujeito..."* (p. 28). Nesse sentido a relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva.

Tal perspectiva de análise, lança luzes em direção a minha compreensão sobre o texto de Rosa, sobre minha prática docente e a dela também.

Contudo, ao olhar de Rosa, aquilo que, anteriormente ela traduziu como "abstrações requeridas" ao ato de estudar, acaba influenciando os alunos negativamente, visto que os leva a selecionar de forma muito arbitrária (certamente de acordo com a tradição oral dos colegas veteranos, sobre critérios de avaliação deste ou daquele professor), algumas disciplinas-alvo para estudo. Priorizam determinados conteúdos em detrimento de outros. Rosa não diz quais são os privilegiados e as desprivilegiados. Com relação a si própria, em seu tempo de formação, cita em primeiro lugar as disciplinas da área de Literatura e depois as de Lingüística.

"Porque eu dou prova de Prática de Ensino."

Com relação à possibilidade de observar mais concretamente o estabelecimento de vínculo entre teoria e prática, por parte de seus alunos, afirma:

"...Eu vejo que o aluno está estabelecendo uma relação, geralmente porque eu dou prova de Prática de Ensino... e eu vejo isso no texto deles, sabe? Se eles conseguem relacionar alguma coisa àquilo que eles estão vendo na universidade, com a prática do professor, se eles conseguem fazer alguma ligação e, às vezes, eu fico muito decepcionada..." (L521-526)

Muitas vezes, com o intuito de propormos soluções para problemas educacionais de ordem mais ampla ou mesmo da sala de aula, fazemos intervenções que, ao invés de nos levarem a entender a natureza dos mesmos, geram no público-alvo, comportamento reativos que tornam mais nebuloso aquilo que se pretende compreender. Tais intervenções, como nos diz Schön (1992, p. 79) induzem os atores discentes a "tornearem e arranjar" os seus discursos de acordo com uma interpretação literal do discurso competente **"em detrimento das intenções que lhe estão subjacentes"**, com a finalidade de obter notas e serem aprovados, em vez de aprenderem mais consequentemente os conteúdos que lhes são apresentados. Este é, a meu ver, o movimento que se realiza na afirmação de Rosa, quando se refere à aplicação de provas, confirmado pelo que se segue:

"...às vezes, eu fico muito decepcionada...Eles escrevem muito mal... Aí eu fico pensando como é que a gente vai pôr prá trabalhar um indivíduo que vai trabalhar com língua, e que tem esse texto, né..." (L 526-527, 531-533).

De fato, esta situação é alarmante. Não só nos cursos de licenciatura como em qualquer outro. Há muitas evidências sobre a superficialidade do relacionamento do aluno com a leitura e a escrita, também na universidade como já foi dito. Isto é particularmente explorado pela mídia impressa e eletrônica, em especial por ocasião dos exames nacionais para

avaliação do ensino superior. Porém, até o momento, poucas são as pesquisas conduzidas nas universidades brasileiras, analisando este fenômeno pela perspectiva do letramento: neste caso o letramento situado no contexto acadêmico.

Vale observar então, que o problema é bem mais profundo e não se explicita, ou seja, não se mostra, mediante a aplicação de provas.

Mesmo que este seja um aspecto do real muito comprometedor face à formação inicial, reconhecido pela grande maioria dos docentes em situações de conversações formais e informais, a aplicação de provas, avaliações, como afirma Rosa, dificilmente possibilitará a compreensão e o encaminhamento de soluções para o problema. A meu ver, tal estratégia possibilita, no limite das ações didático-pedagógicas, que o professor universitário identifique a existência do que ele já sabe por tradição, e que está presente, em grande parte, na realidade dos alunos que estão a sua frente. Sem dúvida alguma, a "imaturidade" no processo de leitura e escrita acadêmicas, compromete a compreensão do relacionamento teoria-prática, entre outras coisas. Mas, há, com toda a certeza, outros passos a serem dados em direção ao enfrentamento e à superação deste problema. Como citado no capítulo I desta pesquisa, acredito que a definição de um problema a ser estudado é *"um processo ontológico, uma maneira de apresentar uma visão de mundo"* (Schön, op. cit., p. 16), ou seja, uma forma mais íntegra de *"construir um problema coerente, que valha a pena resolver"*, entre outros, aqueles que envolvem a educação.

➤ ***"Eu sempre gostei da Educação. Mas eu olhava para aqueles textos com o olhar de Lingüista."***

Aqui, nossa primeira conversa encaminha-se para o final, pois já estávamos cansadas, embora, talvez, não nos tivéssemos dado conta disso. Um final que, sem dúvida, sinalizava para o início de um longo período de reflexão.

Contudo, aproveitamos um pouco mais de nosso tempo e perguntei-lhe sobre o novo momento de sua formação: o doutorado em educação, visto que se constitui também como algo fundamental em sua trajetória acadêmica, profissional e existencial, fruto de sua ação e de sua reflexão. Talvez mais como um desabafo, ela novamente identifica certa dificuldade na própria interrogação e diz

"...Olha Regina, essa pergunta é difícil! Primeiro, porque o meu projeto de pesquisa foi se modificando no decorrer do tempo. Eu mudei de área. Eu saí da Lingüística e fui prá Educação..." (L549-551).

E continua

"...Eu sempre gostei da Educação. E a minha pesquisa, quando eu fiz o meu mestrado, ela era na escola, ela era na sala de aula, mas eu tinha preocupações especificamente com a lingüística do texto. Eu olhava prá aqueles dados com olhar de lingüista..." (L554-558).

Mas Rosa, no mestrado, já avançava para o campo da Lingüística Aplicada ao ensino da língua portuguesa, embora estivesse vinculada a um programa de Lingüística. Já se encaminhava para o campo da Educação, que poderíamos qualificar como Educação Lingüística, para utilizar o termo de Bagno (...). Interfaces do conhecimento.

E é, justamente, essa interface que parece interessar e inquietar Rosa vivamente. Desafia-a como professora e ao mesmo tempo, aprendiz (condição de quem sempre se dispõe a aprender). Continua sua reflexão:

"...Aí, quando eu fui para o doutorado em Educação, eu comecei a pensar em coisas que eu nunca tinha pensado, ...eu tenho que compreender e eu vou buscar compreender como aquele professor que age daquela forma na sala de aula, como ele chegou àquelas conclusões de que ele deveria agir daquela forma, com aquele conteúdo. Então, eu vou mais a fundo. É difícil demais!..." (L564-571)

Neste sentido, Rosa retorna a alguns comentários sobre sua experiência docente no ensino superior, que demonstram percepções e sentimentos ambivalentes em relação a esta sua experiência e que a preparam para enfrentar uma nova etapa de desafios e estudos.

➤ ***“Porque a trajetória no Ensino Superior também foi uma outra aprendizagem.”***

Ela afirma, com relação a seu exercício docente inicial em uma instituição privada de ensino superior:

“...assim como foi o aprendizado no Ensino Fundamental e Médio, quando eu saí da Faculdade. ...eu peguei uma turma de Letras... e dei aula prá eles durante 4 anos. Eu só ia trocando de disciplina e eu cheguei no final nos dois últimos anos e eu era professora de Linguística Aplicada e de Prática de Ensino. Então, os alunos... tiveram uma relação comigo desde o primeiro ano de Faculdade que foi se transformando de ódio em amor absoluto dependendo do que foi modificando de acordo com a disciplina...” (L589-599).

Certamente uma metamorfose que a atingiu, guardando as devidas proporções, tanto quanto a seus alunos. Afinal, embora o grupo tenha sido o mesmo, as disciplinas que ministrou, foram alterando-se.

Contudo, expressa mais satisfação do que insatisfação com o trabalho que desenvolveu, a despeito de todas as dificuldades que apresentou. Parece sentir-se reconhecida em seu ofício de professora, por seus alunos, especialmente, quando encaminham-se para o magistério e se sentem bem nele, ou então, quando se tornam mais conscientes de si mesmos e decidem que não querem atuar nesta área. Relata o caso de uma aluna que no dia da formatura, afirmou:

“...`Rosa eu não quero ser professora, mas por mim mesma eu não quero ser professora. Mas eu adorei as suas aulas, e eu vi, nessa trajetória, que eu não sirvo prá ser professora´...” (L611-614).

Não obstante, isto não é demérito para a professora Rosa. Ela vê nessa atitude um amadurecimento (tanto intelectual, quanto emocional) da graduanda e parece sentir-se co-responsável por tal conscientização.

O relato de uma outra aluna sua demonstra situação oposta. Pela entonação que Rosa dá a ele, parece mesmo muito feliz, quando de sua citação:

"...esses dias lá na faculdade, eu encontrei uma menina que se formou no ano passado e ela veio contar: 'Olha professora, (a gente morre, professora!)', eu tô dando aula todo dia, oito aulas por dia e de sábado eu tô vindo e estou fazendo curso de inglês... (ela é de F., vem de ônibus para A.), e eu estou fazendo curso de inglês... e eu tô adorando e os alunos lá na escola estão adorando as minhas aulas de inglês. Estão gostando. Então eu aprendo alguma coisa nova aqui e eu ensino para eles lá. Eles querem ter aula comigo'..." (L618-627).

Isto tem um sentido especial para Rosa, como de certa forma, tem para uma parcela de docentes. No entanto, afirma:

➤ ***"Têm as infelicidades também, as mentiras."***

Sobre isso não conseguimos conversar, naquele momento de intenso exercício reflexivo. O cansaço fez-se sentir em nós.

Agradei a ela pela gentileza e me pus a pensar sobre tudo o que ouvi e sobre o que conversamos em um domingo de primavera, em setembro de 2006.

Uma pequena pausa para a reflexão sobre a ação.

Uma semana depois, retomei de forma mais sistemática, meu diálogo pensante, minha conversa reflexiva com Rosa, através da transcrição do texto. Fui dialogando devagar com ela, uma vez que também estive diretamente envolvida com um pequeno tempo de sua formação acadêmica inicial. Fiz parte de sua história, como professora de Psicologia da Educação, ainda que

de maneira superficial, como pude avaliar através do relato de sua formação universitária. Muito pouco foi falado sobre possíveis influências deste conteúdo sobre sua formação. Isto reforça minha preocupação em relação ao papel que desempenho no curso de graduação. Retorno, ao mesmo tempo, a meu próprio texto, minhas histórias e reflexões. Vou olhando-as, agora, no contexto da conversa reflexiva com Rosa.

De acordo com CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), na seqüência do processo de pesquisa narrativa, na vivência do relato, da história, é necessário que participantes e pesquisador se dêem conta dos múltiplos níveis (temporalmente simultâneos e socialmente interativos) através dos quais o estudo é encaminhado.

Neste caso, segundo esses autores, a tarefa central fica evidente quando se compreende que as pessoas estão vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, estão contando suas histórias com palavras, enquanto refletem sobre sua vivência e se explicam aos ouvintes. Para o pesquisador, isto é parte da complexidade da narrativa porque uma vida é também uma questão de crescimento em direção a um futuro imaginário e, portanto, implica contar e recontar histórias e tentar revivê-las. Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em tentar reviver suas histórias de modo diferente, caso perceba que seja necessário.

2.3.2) Na espiral do tempo: revisitando Rosa e construindo novos significados

Como pesquisadora narrativa potencial, devo acercar-me e apropriar-me de elementos que me auxiliem nesse processo de produção de conhecimentos, partindo sempre da conscientização

de minhas vivências e as dos demais (de Rosa, no caso desta pesquisa), como experiências, isto é, de algo que traz em si, uma marca pessoal, que é o que permite compartilhar, ao mesmo tempo que, não deixa de lado, as marcas sociais, históricas e culturais. Isto significa, sempre dar passagem às indagações, às interrogações como forma de interpretação e compreensão dos fenômenos vividos. Desta maneira, preservar o espaço do “querer-saber” como condição de transição entre o “conhecimento prático e a prática” e entre esses e a “teoria e o conhecimento teórico”, tal como postos por CLANDININ; CONNELLY (1995a).

Estas “modalidades” de conhecimento requerem interpretação e compreensão do sujeito em relação a si mesmo e em relação a outros, sejam eles alunos, professores, auxiliares escolares, coordenadores pedagógicos, gestores educacionais etc. Com isso, o conhecimento construído também na universidade poderá adquirir significado face ao conhecimento pessoal e profissional do próprio docente do ensino superior, em sua comunidade universitária, bem como, face aos saberes e às práticas diárias na sala de aula dos professores do ensino Fundamental e Médio, também em suas comunidades.

Em se tratando de construções individuais e sociais, tais ações e reflexões sempre guardarão em si, porque humanas, um espaço para serem vividas como experiências compartilhadas, ainda que não seja a única possibilidade. É incontestável o fato de que é um “instrumento” à disposição dos professores para compreenderem o seu ofício docente na sala de aula, na escola, na sociedade, na cultura, ou seja, nesta rede que contextualiza sua existência.

Neste sentido, revisei Rosa, na condição de pesquisadora movida pelo interesse de “querer-saber”, realizando uma segunda conversa reflexiva (apêndice 2), intimamente relacionada à temática da primeira. Assim sendo, foi necessário voltar às perguntas de pesquisa:

- 1) Como a experiência de professora-formadora de professores de Letras, apresenta-se a você mesma em sua historicidade (temporalidade e espacialidade)?
- 2) Como você considera que os alunos aprendem a ensinar no Curso de Licenciatura em Letras?
- 3) A seu ver, como os alunos, no curso de formação inicial em Letras, percebem as relações entre teoria e prática?

No entanto, agora contextualizadas por meu próprio texto, pelo texto de Rosa e por minha interpretação dele. Um outro nível da espiral em busca de significados.

Na primeira conversa reflexiva, como num espelho, Rosa inicia o diálogo colocando-se como professora-formadora de professores. Até a [L188], fala de si como docente. A partir de minha intervenção [L189], passa a considerar a sua formação inicial, relatando então, várias situações pelas quais passou como discente [L337] e que a marcaram positiva e negativamente. No entanto, em qualquer uma das situações, discorre mais longamente sobre os problemas, sobre os dilemas, as dificuldades, sobre o que não gostou e que, de certa forma, aprisionaram-na.

Caracteriza seu trabalho docente atual (mais especificamente, nas disciplinas da área da Lingüística), visto que também ministra disciplina da área pedagógica, as quais retomarei adiante, como *“engessado”* [L50], subserviente, *“exercido sob pressão”* [L57], incoerente no tocante ao conteúdo e ao tempo de duração das disciplinas [L64], o que impõe ao processo de ensino-aprendizagem um *“ritmo muito acelerado, padronizado e controlado pela avaliação institucional”* [L71], realizada semestralmente.

Aqui, em função da argumentação de Rosa e de outros elementos anteriormente explicitados, julgo oportuno tematizar a instituição universitária, no Brasil hoje, e sua relação com uma sociedade estruturada economicamente sob o *“modo de produção capitalista avançado”*, isto é, fundamentada na lógica do mercado – um mercado globalizado. Sobre este aspecto, Rosa e eu trouxemos elementos expressivos da realidade que aparecem citados ao longo de meus próprios relatos, bem como dos dela.

Tomarei como base para esta reflexão, mais uma vez, algumas das ideias de Chauí (1987, 1999, 2001 e 2006) que, a meu ver, traça importantes linhas de análise sobre o assunto em sua relação com a universidade.

Segundo a autora (2001), inicialmente, é necessário caracterizar o fato de que *“o movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital...”* (p. 196), convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado e, por isso mesmo, *“produzindo um sistema universal de equivalências”*. Uma sociedade de mercado produz e troca equivalentes (*“sendo o dinheiro o equivalente universal”*). Suas instituições, por isso mesmo, são equivalentes também.

Assim, de acordo com Chauí (2001, 2006), torna-se possível *“dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados”* (p. 196). Acrescenta a autora que a prática administrativa se reforça e se amplia à medida que o modo de produção capitalista, por exigências da acumulação e da reprodução do capital, fragmenta todas as esferas e dimensões da vida social, inclusive a universidade, desarticulando-as e voltando a articulá-las por meio da administração. O processo de rearticulação transforma uma instituição social numa organização, isto é, *“numa entidade administrada cujo sucesso e eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho...”* (p. 196).

Movimento que vivi em meu processo de formação docente no ensino superior, em meu exercício profissional como orientadora educacional, em minha atuação docente, hoje mais do nunca e que Rosa também identifica em sua profissão.

Diante disso, interroga Chauí: *"Que significa, então, uma instituição social passar à condição de organização social?"* (1999, p. 3). Este é um fenômeno mais recente. Em resposta, argumenta que *"uma organização difere de uma instituição ao definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade"* (op.cit., p. 3).

Neste sentido, a organização está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas *"a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define"* (idem, p. 3). Segundo a autora, no artigo em questão, uma organização social é regida pelas ideias de *"gestão, planejamento, previsão, controle e êxito"*.

Dessa forma, não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, *"seu lugar no interior da luta de classes"*, pois isso, que para a instituição social universitária é *"crucial"*, para a organização é um *"dado de fato"*. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para quê e onde existe.

Ainda de acordo com Chauí (ibidem), *"a instituição social aspira à universalidade"* (p. 3), enquanto, a organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a *"instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa"*, enquanto a *"organização tem apenas a si mesma como referência"*, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras,

reafirma a autora *"a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão..."* (p. 3).

Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares *"aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais..."* (op. cit., p. 3).

Neste caso, é a transformação da universidade pública brasileira em *"organização prestadora de serviço"* que, segundo Chauí, vem movimentando discussões, explicitadas no tema *"autonomia universitária"*, uma vez que *"é nesta particularidade que o novo modelo de gestão se apresenta e se encontra"*. Este tem sido o rótulo utilizado para justificar os movimentos grevistas da última década e da atual, nas universidades públicas brasileiras.

Ainda de acordo com a autora (1999), na forma atual do capitalismo, a sociedade aparece como *"uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares, definidas por estratégias e programas particulares, competindo entre si..."* (p. 3). Tais organizações devem ser geridas, programadas, planejadas e controladas por *"estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder"*.

Por isso mesmo, assegura Chauí (op. cit.), a permanência de uma organização *"depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se aceleradamente a mudanças rápidas de superfície..."* (p. 3). Daí a ideia de flexibilidade, flexibilização que indica a capacidade de adaptação a mudanças contínuas e inesperadas. Vocábulos muito presentes em propostas de reestruturação curricular e mesmo em currículos aprovados mais recentemente, aliados à avaliação da qualidade dos cursos de graduação.

Isto posto, são as reflexões para as quais já apontou Chauí que encontramos nas “angústias” descritas por Rosa, frente a seu exercício profissional docente. Mais incisivas, mais evidentes e menos escrupulosas por se tratar de uma instituição universitária privada. No entanto, atualmente, já bem assimiladas pelo discurso oficial de “gestores” (em seus vários níveis) das universidades públicas. Não é sem razão que, de acordo com Chauí (2000), o texto intitulado “Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico”, do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), de 1996, que publicou um diagnóstico sobre o ensino superior na referida região, com vistas a apoiar ou não investimentos de natureza educativa, reconhece que, mais do que as universidades públicas,

“...as universidades privadas, caracterizam-se por fatores que estão na ordem do dia da modernização: diferenciação institucional, financiamento privado, resultados muito melhorados em termos dos critérios de eficiência e limitação dos conflitos políticos...” (in Chauí, 2001, p. 200).

Segundo a autora, o pensamento neoliberal que amparou a redação do referido texto tornou as universidades privadas *“um exemplo de modernidade e eficácia”*, em que pese a denúncia apresentada, ao mesmo tempo, no mesmo documento de que tais instituições *“oferecem uma formação de baixa qualidade”*. No entanto, de acordo com o BID, são mais ágeis e mais flexíveis às mudanças: *“...Vivem em mercados competitivos, ganham seu próprio dinheiro e regem-se de forma autônoma...”* (Chauí, op. cit., p. 200).

Voltando ao texto de Rosa, apesar “de toda pressão institucional”, em sua observação sobre as disciplinas pedagógicas, especificamente, a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pela qual também é responsável, consegue, como já foi dito, estabelecer um andamento mais tranquilo visto que, o conteúdo das avaliações são da responsabilidade do

professor, o que a deixa relativamente mais à vontade para trabalhar. Sente-se um pouco mais independente e autônoma.

No entanto, isto também tem uma razão de ser: certamente não se constitui como elemento relevante para os "investidores".

Para Rosa, além da relativa autonomia, tal disciplina começa no primeiro semestre do primeiro ano do curso e termina no sexto semestre. Portanto, no último ano. Esta condição (regime semestral, também instrumento da estruturação "operacional da universidade"), apesar de tudo, favorece uma prática pedagógica um pouco mais conseqüente, ao ver dela, ainda que limitada pelas "precárias vivências de letramento dos alunos" [L536]. É importante adotarmos também aqui, como perspectiva de análise, as mesmas considerações feitas a respeito do letramento, mais especificamente, entre as páginas 170 e 174 desta tese.

Contudo, Rosa não se mostra desanimada, desalentada, sem perspectivas para o desenvolvimento de seu trabalho. Pelo contrário, diz fazer o que pode para ver o resultado de sua luta cotidiana, árdua e incansável para aproximar o "real", o "concreto" da sala de aula do ensino Fundamental e Médio da "realidade" da formação inicial de seus alunos de graduação, mediante problematização, análise crítica de suas próprias vivências e dos relatos que estes trazem das salas de aulas, quando do cumprimento dos estágios, tentando não perder de vista as características sociais, econômicas e culturais que os envolve.

Tais considerações podem ser identificadas como respostas de Rosa às duas primeiras perguntas de pesquisa. No entanto, vejo isto mais como um desejo seu do que algo que efetivamente faz em sua prática educativa, limitada que está, já de início, institucionalmente, pelas características operacionais de seu contexto:

"...regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual..." (Chauí, 1999, p. 3).

Sem a menor sombra de dúvida, este contexto não pode ser ignorado, seja pelas intenções que encobre, pelas ações que desencadeia e pelas conseqüências pedagógicas que artificialmente organiza. Isto se reflete no relacionamento teoria-prática, a que, várias vezes, Rosa se refere como sendo inseparáveis:

"...então, prá mim, (teoria e prática), não se separam, não tem separação. ...nós não somos leigos. ...a gente passou por um processo. A universidade, bem ou mal, ela serve dentro dessa trajetória, ela tem que auxiliar a fazer essa ligação. ...depois que você passa por um processo acadêmico, ...deveria saber que as coisas estão ligadas. A gente vê isso, né: médico, enfermeiro, todo mundo buscando mais o humano, buscando mais as relações, buscando entender como é que na vida cotidiana é tudo mais, que não é só a ciência que explica, que não é só a teoria, que tem um outro lado também, né..." (L1014, 1017, 1020, 1024, 1027).

Entendo, a partir deste excerto do discurso de Rosa, que, para ela, a relação entre uma instância e outra, estabelece-se, no momento em que o humano pode ser visualizado no discurso codificado pelas diferentes áreas de conhecimento científico. No entanto, nesse discurso, na maioria das vezes, dada a sua natureza ideológica, o que pode ser encontrado, são fragmentos do humano; de humanos cujas vozes não se fazem ouvir, pois são expressas por terceiros, de uma maneira considerada própria e adequada de se dizer. Em seus relatos, embora não haja evidências concretas de ações mais conseqüentes a este modo de pensar, Rosa aponta para a necessidade de compreensão do cotidiano do aluno.

Também aqui, um dos desafios que se coloca, a meu ver, é como realizar essa aproximação através de vivências previamente estabelecidas, programadas de acordo com o currículo oficial, que mais exclui possibilidade do que as inclui; cargas horárias mínimas; inúmeras disciplinas fragmentadas em semestres que se justificam em função da flexibilidade na formação do profissional, frente a um mercado de trabalho instável que, por isso, requer habilidades e competências variadas.

O dilema de Rosa é potencializado pelos elementos trazidos por ela própria, quando relembra em nossa conversa inicial, o fato de ter saído de uma universidade pública, do curso de licenciatura, porém, *"sem saber fazer um plano de aula"* [L192] e ter pego *"um plano de aula que uma professora já tinha montado e lá dizia que tinha que dar as orações substantivas"* [L202-204]. E, de acordo com as possibilidades daquele momento, ela fez isso: *"eu pegava a Gramática e ficava dando aula"* [L206].

Hoje, reconhece que este era o procedimento possível, uma vez que não sabia o que colocar no lugar. Em nossa segunda conversa reflexiva, aprofundamos um pouco a metáfora "subir na Gramática" como uma saída para o professor iniciante na área da Língua Portuguesa. Ela justifica dizendo:

"..Quando eu falei em "subir na Gramática", é porque a Gramática dá a falsa sensação de saber a língua, de conhecer a língua. Ela dá a falsa sensação de que você tem poder..." (L776-778).

Isto confirma a *"dimensão de poder envolvida no processo de aculturação"* (Kleiman, 2001, p. 271), anteriormente citada, também efetivada na instituição educacional, através de práticas de ensino que envolvem leitura e escrita.

Como se vê, é todo um contexto, uma rede de relações individuais e sociais que se pautam menos na autonomia e na emancipação, embora delas se fale exaustivamente, do que no

desenvolvimento de capacidades para atuar num sistema administrativo e instrumental de leis que regem o mercado. E Rosa ainda acrescenta:

"...porque quando você sabe Gramática e você entra na sala de aula, você sabe uma coisa que ninguém sabe e que todo mundo acha difícil, porque a língua que a Gramática trata (a Gramática Normativa, porque existem outras gramáticas), ninguém fala. Se ninguém fala, sabe, ninguém conhece a estrutura, você fica muito sabido, muito inteligente e ninguém discute...." (L779-785).

Isto traduz uma realidade, já há muito tempo discutida em educação: que as pessoas silenciam-se na própria língua que falam, através da qual representam o mundo, porque essa, no ambiente escolar, se lhes apresenta muito distante, quase não havendo interação entre elas.

Segundo Rosa, a estratégia a que se referiu

"...dá segurança e dá status de bom professor. Porque você sabe, eu já escutei por exemplo, gente que fala assim: *"Ai, o professor tal, ele dá aula de cor, ele não tem livro, ele sabe tudo de cabeça, ele fala tudo de cabeça assim."* Mas veja bem, não mudou nada! Sabe, não muda. É tudo a mesma coisa. Falando a mesma coisa sempre, você memoriza. Depois de um ano você falando a mesma coisa, você memoriza. De uma forma ou de outra..." (L785-792).

Esta ênfase de Rosa sobre o ensino tradicional da Gramática demonstra esforço em direção a um olhar crítico em relação a sua prática docente passada e presente e reconhece-o (o olhar) como uma necessidade, bem como uma responsabilidade por parte do formador de professores que envolve teoria e prática. Um exercício de autocrítica, porém nem sempre ao alcance dos profissionais.

Por isso mesmo, insisto mais um pouco na questão do relacionamento teoria e prática, como algo realmente complexo, que também me desafia e que solicita de nós (professores e pesquisadores) um pensar intenso, historicamente situado, como enfatiza Gadamer em sua obra "Verdade e Método" (2005).

Rosa afirma:

"...Eu acho que... é muito difícil falar de teoria e prática... As coisas estão juntas prá gente o tempo inteiro, na nossa prática..." (L916-924); "...se eu estou dando aula e eu tô falando alguma coisa prá eles, eu falo: "isso que aconteceu na sua sala, veja bem, o Luckesi... ele já fala da questão avaliação lá nos jesuítas, na Didática Magna::" (L943-947); "...eu vou fazendo as ligações o tempo inteiro... prá que eles entendam que aquilo que acontece com eles tem alguém que fala em algum lugar... num texto da Ingedore, da Fávero..." (L950-958); "...Ontem mesmo na aula, uma aluna contou uma experiência... E aí a gente fez uma reflexão... "Vamos pensar sobre a avaliação. Vocês acreditam na avaliação? Vamos pensar nessa situação que aconteceu." "Aí, neste contexto, é que surgiu o Luckesi com a questão de avaliar, examinar::..." (L973-977).

Nestes excertos Rosa tenta expressar seu empenho na busca de visibilidade para o par teoria-prática nas seguintes ações em sala de aula: *"eu falo"; "eu vou fazendo as ligações o tempo inteiro para que eles entendam"* (isto é, trazer para o ambiente da aula os autores, os especialistas, os estudiosos dos conteúdos que estão em pauta naquele momento); *"a gente faz uma reflexão sobre..."*; *"eu tento passar isso prá eles"* (relacionar o pensar dos estudiosos da área com o que os alunos trazem dos seus estágios). Ela afirma:

"...prá mim é muito claro isso, que as coisas estão ligadas. Eu tento passar isso pra eles. Mas eu não sei se consigo porque eu tenho uma trajetória que eles não têm ainda. Eu acho que, pra fazer essa ligação do jeito que a gente faz com a nossa maturidade... pra eles é mais difícil. Eles vêem o que está acontecendo, mas eles não conseguem ainda fazer um link com os textos que eles estão lendo diretamente..." (L985-994).

Apesar dos esforços, Rosa insiste: *"...mas eu não sei se consigo..."*. E o que se segue é interessante: *"porque eu tenho uma trajetória que eles não têm ainda"* (L987-988). Refere-se a si mesma hoje. No entanto, é consciente de que quando estava terminando sua graduação, também não a tinha.

A meu ver, isto equivale a reconhecer que, de certa forma, as coisas continuam ou se mantêm como à época de sua

formação inicial. Ela diz: *“eu acho que pra fazer essa ligação do jeito que a gente faz, com a nossa maturidade::: pra eles é mais difícil.”* (L988-991). Seguramente, visto que tal “maturidade” é resultado das vivências profissionais em serviço, das reflexões realizadas nelas e sobre elas e que se seguem à formação inicial, além daquelas vividas em cursos de formação continuada que podem ser inseridas num contexto reflexivo que é, ao mesmo tempo, individual e social.

A questão que se coloca, novamente, é como e o que fazer para que, durante a formação inicial, possa se tornar mais visível ao aluno, a relação teoria-prática, como algo que, a meu ver, já está presente no exato momento em que o aluno se apropria da primeira (teoria) de forma mais sistemática, visto que, tacitamente, alguns elementos teóricos já estão presentes nele. Afinal, além da própria vida como um todo, não foram poucos os anos de escolarização que antecederam sua chegada à universidade, entremeados por um processo seletivo complexo, o vestibular, às vezes, antecedido por cursinhos pré-vestibulares.

Na realidade brasileira, ainda que discutível e distante do idealizado, é possível afirmar que os alunos não são “destituídos” de saberes, de conhecimentos escolarizados e de esquemas de pensamento necessários ao cotidiano dos cursos de formação inicial na universidade.

Quando Rosa diz: *“eles não conseguem ainda fazer um link com os textos que estão lendo”* (L992-993), com o que concordo em parte, como docente, entendo que o que ocorre, simultaneamente, é um processo de estranhamento, de não identificação do aluno com a linguagem/código através da qual o discurso científico lhe chega. A meu ver, isto não se deve apenas à terminologia, ao universo de discurso próprio de cada área do conhecimento científico e nem mesmo aos diferentes referenciais teóricos utilizados por elas. Trata-se mais de uma intenção ideológica que atravessa o discurso científico,

de maneira a tornar cada aspecto da realidade por ele estudado invisível a determinados segmentos sociais, ainda que a sociedade permita a membros destes segmentos, chegarem à instituição que os produz.

Retornando ao fragmento do discurso de Rosa anteriormente apresentado, é possível identificar mais um nível de dificuldade no estabelecimento de relações no que diz respeito às questões de leitura, interpretação e compreensão dos textos acadêmicos pelos alunos. Segundo ela, eles têm dificuldade *“em estabelecer links com os textos que estão lendo diretamente e aquilo que estão observando nos estágios...”*. Isto, a seu ver, também leva os recém-formados a se apoiarem inadequadamente no conteúdo mais estável da Gramática Normativa. Rosa diz:

“...Eu achava que ser professora de Língua Portuguesa era saber Gramática. Essa é a ideia equivocada que todo mundo tem quando entra no curso de Letras...” (L799).

E talvez quando saia também. É a vivência que quase todos nós temos em todas as áreas de conhecimento e o que ela mesma nos mostrou, com relação ao seu curso de licenciatura. Pelo menos, é a maneira pela qual traduzimos nosso impacto frente à inexperiência do ato de ensinar. Isto poderia nos sugerir então que não há saída lógica para o problema.

Mas Rosa amplia seu foco e acrescenta a importância da disciplina de Lingüística na área de Letras:

“...Então, a Gramática, ela se limita aquilo ali, àquela estrutura e acabou. A Lingüística não! Ela vai explicar o funcionamento da língua... Se o aluno souber Lingüística, se ele conseguir entender, se ele conseguir aprofundar a visão sobre a língua, ele senta e estuda Gramática...” (L801-803, 834-836).

Para Rosa é ela, a Lingüística que permitirá

“...enxergar a língua de outra maneira. É daí que vem a transformação...” (L799-800).

Para isso, é importante a atuação do professor, salienta Rosa:

"...a gente tem que dar uma empurradinha e ajudar, sabe, nesse momento. Só que eles vão sair da universidade e aí não tem mais professor pra dar esse:::, né. Então, eles vão ter que começar a trabalhar sózinhos. A gente tenta mostrar pra eles o caminho, na universidade, né..." (L994-998).

Há que se reconhecer também aqui a importância da construção de uma maneira de "ser estudante" de graduação mais responsável, mais consciente e mais autônoma. Rosa espera isso de seus alunos.

No horizonte de possibilidades de Rosa está a vontade de construir uma prática profissional baseada na ação reflexiva e transformadora do conhecimento, na expectativa de que seus alunos também a valorizem. Os argumentos que se seguem são expressão disso:

"...Se for um profissional que busque a reflexão, que busque o aprendizado contínuo, sabe, ele vai conseguir encontrar, ele vai conseguir aprofundar. Tenho experiência disso! Eu tenho alunos que saíram o ano passado, estão fazendo especialização este ano, que mandam e-mail, que vem me visitar, que trazem e pedem opinião, que falam que tão estudando, que estão dando aula, o que é mais legal, sabe, e tão assim na luta, buscando. É gente que se encontrou na carreira e continua. Ao passo que tem gente que não vai buscar isso. Também porque não vem de graça né, Regina. Não vem se a pessoa não buscar..." (L1003-1013).

Esse parecer de Rosa traz à reflexão o princípio de Schön (2000) sobre "*conhecer-na-ação*", como um tipo de conhecimento que se revela em nossas ações sem que possamos justificá-lo verbalmente. "*Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação...*" (p. 32). No entanto, em nosso caso, como se trata de formação no ensino superior, é necessário aliar à forma de conhecimento anterior uma outra: a da

"reflexão-na-ação" (p. 32), de imediata significação para a ação. Schön (op. cit.), esclarece:

"...na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos - na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela... Nessa apreciação momento a momento de um processo, o indivíduo coloca em ação um vasto repertório de imagens de contextos e ações..." (p. 34)

No entanto, *"ambos são processos que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo..."* (p. 35). E isto, assegura Schön, é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação com vistas a produzir uma boa descrição delas e ainda discutir a qualidade da descrição.

Contudo, ainda temos que considerar a prática, que de acordo com o autor, fundamentado em Dewey, envolve um fazer profissional em uma comunidade de profissionais que *"compartilha convenções de ações que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais..."* (p. 36).

De acordo com esta perspectiva, *"quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam..."* (p. 39). Este pode ser um longo caminho, cujo início pode estar na universidade e, por isso, incluir, questionar, interrogar e avaliar criticamente.

Partindo das considerações de Schön, pensar na universidade como lugar de construção de conhecimento e de formação profissional, não se traduz então, como algo simples. Penso que seja por isso que Rosa diz:

"...A universidade, bem ou mal, ela serve dentro dessa trajetória..." (L1022).

Atrelada a essa afirmação, Rosa tenta distinguir sua concepção de teoria e prática, expressando como teórico

"...o que alguém algum dia observou, pensou, refletiu, analisou, ligou com outras questões, sabe, e transformou isso de alguma maneira num conhecimento mais formalizado, codificado..." (L1073-1076).

Provoco um pouco mais em sua reflexão sobre sua prática docente e de pesquisa, perguntando a respeito da natureza de seu trabalho de doutorado, uma vez que já afirmou que a mesma, é um modo de analisar a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, no tocante à oralidade. Responde que:

"...Eu espero isso: codificar, transformar isso em alguma coisa que possa ser lida por alguém, ...que consiga ligar com outras questões também, relacionar e construir outro conhecimento e assim por diante..." (L1082-1087).

Talvez queira compreender, mais do que explicitar sua interpretação do par teoria-prática. Mas, creio que esta seja uma *"zona indeterminada, incerta, insegura e de conflito de valores"* a que nossa atividade profissional nos exponha constantemente.

Aqui há espaço para retornar e interrogar se a Lingüística (*"ciência básica, de alto status acadêmico na área de Letras"*) e a Lingüística Aplicada reconhecem como suas tarefas a interpretação e a compreensão do fenômeno lingüístico como consciência histórica, ou seja, a compreensão da linguisticidade do ser. Rosa diz:

"...A Lingüística é difícil por causa disso. Os alunos têm muita dificuldade de concretizarem o pensamento sobre aquilo que é abstrato..." (L1112-1113)

Essa constatação pode ser resultado da excessiva valorização do conhecimento sistemático, científico e rigoroso (ao gosto da racionalidade técnica), como nos aponta Schön (2000, p. 19), que desfruta de posição privilegiada e,

portanto, de acesso mais restrito. Curioso é se perguntar, então, como pensar a língua, a partir de um contexto dessa natureza:

"...Como é que você pensa a língua? Não a língua concreta:::, você pensar na concretização, você vai entrar na Fonética que é uma ciência paralingüística, não é nem lingüística. Então, quer dizer pensar num som, concretizar, não é isso. É pensar antes desse som sair, se concretizar. Como é que isso se dá e quais são as implicações disso. É muito profundo, é muito difícil. Mas não deixa de sair de questões práticas..." (L1114-1121).

Com isso, Rosa não desqualifica o ensino das diversas possibilidades da Gramática. É por esse motivo que interroga novamente:

"...é importante saber Gramática?..." (L803)

E responde:

"...É! Sem conhecer Gramática a gente dificilmente vai encontrar, vai saber o que seria um texto desejável, formal, a que todo mundo deseja chegar..." (L803-806).

Rosa reconhece que é necessário um certo tempo para que o jovem professor possa compreender o que aprendeu na área de Linguística (particularmente referindo-se a Linguística Textual que era uma perspectiva teórica predominante em seu tempo de estudante). Utiliza-se de um exemplo de uma ex-professora de graduação, identificando-se com o princípio de prioridade de saberes do professor, para demonstrar sua compreensão da abrangência do problema. Diz:

"...A J.M. ensinava uma coisa assim muito interessante pra gente. Ela falava que na Faculdade a gente aprende a dirigir um Scânia, e quando a gente vai dar aula, a gente tem que dirigir um Fusca. Quem dirige um Scânia bem grandão, dirige um Fusca sem problema nenhum. E ela está certíssima! Se a Faculdade se limita a tirar todas as dúvidas de Gramática que o aluno tem, reduz demais o olhar do aluno sobre a língua e isso faz com que ele seja um professor medíocre. Ele não vai conseguir aprender Linguística sózinho, mas Gramática ele vai. Se

ele souber Lingüística... ele senta e estuda Gramática. Porque a Gramática tem aquele manual que não muda... Agora, quando você sabe Lingüística, você faz isto com muita facilidade. Quando você não sabe, você se limita a isso e vai passar o resto da vida assim..." (L824-840, grifo meu).

Embora esses fragmentos trazidos por Rosa, tal como os demais, expressem coerência interna, podemos nos interrogar sobre as metáforas "Scânia e Fusca", apresentadas por sua ex-professora de graduação, com as quais diz concordar integralmente. Quando isto foi observado, no exame de qualificação por um dos membros da banca examinadora (Miguel, J. C.), passei a refletir um pouco mais sobre tal particularidade.

Com esta analogia ("Scânia e Fusca"), Rosa refere-se à complexidade dos procedimentos e das competências requeridas de um profissional para que possa ser considerado habilitado a dirigir tais veículos. A maior sofisticação deste profissional é requerida com toda certeza, quando se trata do condutor de um caminhão do tipo Scânia. Quanto ao "Fusca", foi considerado um veículo popular, tendo em vista vários elementos, entre eles a simplicidade de sua constituição técnica, sua capacidade como meio de transporte, bem como pelo valor agregado a sua fabricação, requerendo de quem o dirige noções básicas de direção. Nesse sentido, a analogia procede.

No entanto, ela deixa de fora, toda a complexidade do contexto em que o ato de dirigir se desenvolve, tanto para o motorista do Fusca, quanto do Scania: maior frota de veículos circulando por ruas e estradas, o que impõe necessidade de novas regras de segurança para todos; maior número de motociclistas, ciclistas e pedestres nas cidades; trabalhadores ambulantes com seus carrinhos manuais; legislação atualizada e sinalizações mais sofisticadas que requerem leitura e interpretação das mesmas; novos conceitos para a educação de trânsito, como por exemplo direção defensiva, noções de mecânica, primeiros socorros etc.

Assim, a comparação estabelecida por Rosa, a partir do exemplo citado por sua professora, pode restringir a reflexão a que quer conduzir o aluno, circunscrevendo-a a uma perspectiva técnica que não é única, mas que é, justamente, o que Rosa quer evitar ao longo de nossa conversa. Reconhece outras dimensões como a humana e a política. Isto é recorrente em seus relatos: tanto como aluna do curso de Letras, quanto como professora nos vários níveis de ensino. É o que vemos quando reconhece que seu curso de licenciatura também não havia sido lá essas coisas.

Relata histórias que, seguramente, a marcaram como aluna de licenciatura. Creio que o sentimento que a envolveu no processo de escuta compartilhada consigo mesma em relação às histórias relatadas por suas professoras foi o de pertencimento/pertença. De fazer parte de algo maior do que si mesma, em relação a que o outro também ganha novos sentidos, mesmo que de maneira imaginária, como poderia ser o caso de Rosa no momento em que tal relato foi feito: de vir a fazer parte, futuramente, do enredo, do contexto daquela história (como futura professora, mas, mais do que isso, como sujeito, como agente de transformação daquela realidade).

De acordo com Charlot (2003), reconheço que Rosa tem uma representação social de si mesma, como professora, positiva (objetiva e subjetivamente)¹⁶. Perante seus familiares e seu grupo social. Inicialmente, quando da sua entrada na universidade como aluna de graduação, especificamente, uma universidade pública, ela diz: *"eu sou a primeira pessoa, a primeira geração da minha família que entrou na universidade."*

¹⁶ Segundo Charlot "...é preciso distinguir a posição social objetiva e a posição social subjetiva que as pessoas em geral têm de si. A posição objetiva é aquela que o pesquisador identifica do exterior, classificando os pais, isto é, pessoas por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a pessoa ocupa em sua cabeça, em seu pensamento. A criança, a pessoa, de fato, interpreta sua posição social... produz uma interpretação de sua posição social, ..., gerando um sentido do mundo..." (p. 24)

Então, é uma coisa assim: é demais!" [L334-335]. Depois, o mesmo se sucede, com seu mestrado na universidade em que se graduou e hoje, com seu doutorado também numa universidade pública e como professora formadora de professores, ainda que, por enquanto, esteja vinculada a uma instituição privada. Sua expectativa é a universidade pública, na qual espera poder desenvolver simultaneamente ensino, pesquisa e extensão.

Este reconhecimento a leva a enfrentar o exercício profissional docente, bem como sua formação acadêmica na pós-graduação como desafios. Em nossa conversa, expõe como um dano a sua formação inicial a ênfase demasiada nos conhecimentos lingüísticos e literários desvinculados dos objetivos do curso como um todo - a licenciatura, assim como, os conhecimentos pedagógicos que também não se colocavam na perspectiva da prática educacional voltada para o ensino Fundamental e Médio, distanciando-se, portanto, do saber e do fazer pedagógicos concretos.

Estes são os elementos que mobilizam nela a necessidade, a vontade e o desejo de conhecer o exercício docente em suas múltiplas facetas, tendo em vista a formação dos futuros professores. Ao mesmo tempo, são dados relevantes pois são respostas reflexivas às perguntas de pesquisa, expostas anteriormente.

Com esta observação, não intenciono desqualificar absolutamente, a formação do pesquisador em Letras. Considero-a como uma das faces da mesma moeda, apoiando-me em Schön (1997, 2000), ao considerar o professor como um pesquisador de sua própria prática e a dos demais na instituição escolar.

A forma de Rosa expressar sua própria vivência frente ao início de sua prática docente, a meu ver, confirma a crença de que, na contemporaneidade, é realmente a "vivência do choque" (tal como descrita em Benjamin, 1975), que preside também a relação dela com o trabalho a ser desenvolvido, trabalho que se assemelha de alguma forma ao ritmo de uma máquina

("universidade operacional"), para a qual o que interessa é a resposta rápida, flexível e irrefletida frente aos desafios e a repetição sistemática ou não (isto depende de quem a vivencia) de atitudes que, no momento da execução inicial do trabalho, o jovem professor ainda não tem. Sente-se "jogado" na situação.

Segundo Rosa, assim como aconteceu com ela, é aí que ele percebe que não os tem (tanto o conhecimento em suas múltiplas perspectivas, quanto as atitudes - na sua singularidade e em sua pluralidade). *"...As pressões por um bom desempenho tendem a ser altas; o tempo escasso e os erros, caros..."* (Schön, p. 40).

Como resposta, não dispondo de tempo para equacioná-las, os alunos em geral, passam a acreditar que tudo o que lhes resta é a imitação superficial do que viveram num passado mais recente ou mais remoto. Passam a agir de forma semelhante àquela que predominou em sua escolaridade pregressa, muito parecida com a de alguns de seus professores.

Inicialmente, este não é um recurso desprezível. Contudo, para muitos, este será o modelo de ação pedagógica para o resto da vida profissional. Mas isto não é o que está em questão na afirmação de Rosa. Reconhece ter feito e continuar fazendo esforços com o intuito de atribuir significados novos ao seu saber e ao seu fazer docentes:

"...eu sempre tive uma coisa de cuidar, de zelar do outro, dos outros e, de certa forma, o professor, ele zela pelo outro, na medida em que você cuida, quando você ensina, quando você se preocupa com o aprendizado do aluno, então, cada turma que se forma, e já são muitas turmas que se formam, é uma alegria muito grande porque eu vejo os alunos como eles entraram, vejo eles saindo e isso não é maravilhoso?..." (L876-882).

É uma atitude de encantamento que a predispõe a uma busca constante de significados para sua ação:

"...É emocionante! É emocionante! De ver assim o quanto eles cresceram, quanto eles evoluíram. Até a aparência deles muda. O conhecimento faz mudar a aparência da pessoa. É impressionante! Eles se encontram sabe, eles vêm conversar, eles vêm contar que estão trabalhando, que eles estão dando aula e assim a transformação do aluno, aquele aluno que, lá no primeiro semestre, ficava só na flauta, tava perdido, não fazia nada. Aí vendo agora no último semestre tão compenetrado, tão cheio de responsabilidade, dizendo, "Ah, professora, esta semana eu dei vinte aulas!" Eles não param de me ligar! E assim a postura deles muda, se transforma. Quando eles se transformam em professores, eles ganham ar de responsabilidade, de compromisso, de preocupação. É lindo demais! (risos)..." (L894-907).

Saliento que nos tempos atuais, o ritmo acelerado de todos os afazeres humanos, à semelhança da sofisticação tecnológica impõe esta necessidade particularmente aos iniciantes de qualquer carreira profissional, um envolvimento em ações irrefletidas (ativismo). Neste momento a "vivência do choque" pode se transformar em uma situação desencadeadora de reflexão (na ação, sobre a ação e sobre as imprevisibilidades no desenvolvimento das ações), pois o que veio antes, no período de formação, não foi vivenciado como tal.

Gadamer (2005), nos alerta para a compreensão de que

"...em geral o que nos faz parar e perceber uma possível diferença... é só a experiência do choque. Seja porque aquilo que se nos apresenta não faz nenhum sentido, seja porque seu sentido não está de acordo com nossas expectativas..." (p. 357).

Nesse sentido, o "choque" pode nos predispor à experiência, visto que nos dispõe à interpretação e à compreensão.

Para mim, esta é também uma questão relevante. Como desenvolver uma prática de sala de aula, onde os conhecimentos, os eventos de formação, as vivências não "passem despercebidamente" para os alunos e nem para mim mesma

como docente. O “não ter percebido”, o “não dar-se conta”, expresso por Rosa, a meu ver, traduzem mais o não estabelecimento de relações entre aquele que talvez deseje e queira aprender, aquele que talvez deseje e deva ensinar e aquilo que ambos julgam significativo para aprender. Contudo, isto requer muito mais empenho no diálogo e na reflexão crítica compartilhada.

CAPÍTULO III – FINALIZADOR

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

“Do conhecimento prático à prática e da teoria ao conhecimento teórico” – uma questão dialética

“...No ato de compreender não existem duas etapas distintas – primeiro, a aquisição da compreensão; segundo, a aplicação dessa compreensão. Em vez disso, a compreensão é ela mesma um tipo de experiência prática ‘no’ e ‘sobre’ o mundo que, parcialmente, constitui os tipos de pessoas que somos no mundo. A compreensão é ‘vívida’ ou existencial...” (Schwandt in Denzin, 2006: 200)

De maneira harmoniosa em relação às palavras de Schwandt (op. cit.), referentes ao pensamento de Gadamer (2005), considero que as conversas reflexivas, os diálogos pensantes realizados neste trabalho de pesquisa, ainda não encerrado, buscaram responder a mim mesma, juntamente com a participante, se o que concebo como reflexão, como experiência e o compartilhamento delas são importantes, fundamentais e, mesmo, diferenciais na formação de professores, no caso desta pesquisa, de Letras (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e respectivas literaturas). No entanto, isto não se constitui em uma hipótese tal como se dá em pesquisas de natureza teórico-metodológica pós-positivistas. Trata-se mais de um “querer saber”, de uma disposição interna, que me envolve e, creio que à parceira da pesquisa, implicando a totalidade de minha própria existência e, acredito que, a dela também.

Na condição de autora da pesquisa, interroguei-me inúmeras vezes, sobre o quê queria produzir sentidos: sobre a experiência?; sobre a reflexão?; sobre a reflexão na e a

partir da experiência?; sobre o compartilhamento de ambas e seu papel na formação de professores, ou seja, sobre como essa experiência e a reflexão sobre ela se comportam nesta formação?

Não é simples responder a tais interrogações, mas senti que devia isolar e focar pelo menos duas dessas dimensões: a da experiência e a da reflexão sobre ela.

Tendo tais elementos como ponto de partida, vários aspectos foram emergindo, orientando meu olhar para a escolha de pessoas com as quais já me envolvi e me envolvo nas diferentes paisagens e relevos do cotidiano profissional. Pessoas que me chamaram a atenção pela forma e pela maneira como se encontraram e ainda se encontram com o curso de licenciatura; que atribuíram valor ou não à formação inicial; que tinham ou têm consciência de seu significado como curso superior e que, a meu ver, não deve se restringir à qualificação profissional, mas deve ter como horizonte de possibilidades a abertura à experiência e ao pensamento como característica humana, universal.

Identifico como um ponto relevante para reflexão nesta pesquisa, a observação atenta para os movimentos aos quais o pesquisador está sujeito: concretamente uma espiral.

Reconheço, hoje, com mais propriedade, o receio que tive ao iniciá-la. A espiral é uma forma dinâmica que, por estar em movimento, solicita de nós uma atitude de abertura à circularidade que, por isso mesmo, não nos dá maiores garantias de que estamos trilhando o caminho mais adequado.

Para CLANDININ; CONNELLY (1995b, 2000), como citado anteriormente, ao escrever a narrativa ou frente ao término de um estudo narrativo, nem sempre está claro quando se iniciou a redação do estudo. Frequentemente fica a impressão de que tudo começou durante as discussões com os participantes sobre a entrada no campo, ou mesmo antes, quando se formularam as primeiras ideias, as primeiras perguntas sobre o que iria ser

o estudo. Mas, isto pode constituir-se apenas como uma ilusão de nossos sentidos.

Assim, no espaço das considerações finais que intitulei, intencionalmente, como transitórias, vejo-me novamente no início do trabalho justificando uma de minhas decisões. Considero necessário esclarecer, que ao longo do processo de reflexão e de escrita, propriamente dito, de minhas histórias pessoais, de minha formação acadêmica e de meus exercícios profissionais, permaneci comigo mesma e com meu orientador, num intenso diálogo pensante, na tentativa de que minhas lembranças, minhas memórias e meu exercício de auto-reflexão pudessem se realizar e, ao mesmo tempo, auxiliarem-me na direção da reflexão compartilhada. Além de tudo isso, era necessário dar à escrita sobre eles rumo, ritmo, coerência e coesão lingüísticas. Nada disso foi um trabalho simples.

Como intitulei um dos tópicos de meu texto, este foi um exercício de alinhavamento e de costura fina de retalhos de uma colcha, que se assemelha a uma obra de artesanato, por isso, de autoria, em que pese todas as minhas limitações.

Levei alguns meses para que a primeira escrita parecesse encaminhada. Foi só depois disso, que me senti mais à vontade para realizar a primeira conversa reflexiva com um dos participantes de minha pesquisa. Àquela altura eram quatro as pessoas escolhidas.

Muito embora isto não seja uma seqüência metodológica imposta pela pesquisa narrativa, foi uma necessidade pessoal, subjetiva como autora do estudo. Fazendo isto, sentia-me, como já dito, mais segura, frente à arquitetura do trabalho e para estabelecer um diálogo com os possíveis participantes. É preciso lembrar que meu próprio texto organizou-se com base nas perguntas de pesquisa, que são interrogações que, em sua inteireza, fazem parte de meu cotidiano de professora. As conversas foram se realizando de acordo com minhas disponibilidades de professora em exercício, pois não me

afastei de meu ofício na universidade, e dos parceiros de trabalho.

Dos diálogos estabelecidos entre nós, um processo de ação e reflexão já naquele momento compartilhado, foi se fazendo realidade. Os tempos que se seguiram, fizeram-me voltar ao meu próprio texto de pesquisa, em construção inúmeras vezes.

Pude, naqueles momentos, acrescentar a ele novos elementos, ainda não tematizados, não só por esquecimento ou por não estarem à disposição de minha memória mais superficial, mas pelo fato de, antes das primeiras conversas reflexivas, não terem sido desencadeados. No diálogo, foram deflagrados por situações próprias ao contexto da reflexão na ação, sobre essa ação e do compartilhamento delas. Aos poucos voltava ao texto, complementando-o passo a passo, de acordo com as possibilidades, fruto do exercício da conversação e do que dela resultava no processo de partilha.

Além disso, ao longo de um determinado tempo, com um texto um pouco mais estruturado e consistente, apresentei-o a meu orientador, que ao lê-lo, fez várias intervenções, instigando-me a olhar para o que ali estava, num exercício de reflexão crítica, como algo que necessitava de mais interpretações, que trouxessem à tona pontos ainda obscuros que se fossem desvelados poderiam abrir novas interrogações. O exercício constante da refacção do texto foi uma realidade.

Estes passos, como já dito, foram trilhados, até um determinado ponto com três ex-alunos do curso de Letras (contemporâneos em termos de curso de graduação) e um aluno em formação inicial para o qual, naquele momento (2006 e 2007), lecionava.

Ao final de um determinado tempo de minha trajetória, tive que enfrentar a ingrata tarefa de escolher apenas um entre eles em função do caminho a ser seguido e do tempo de que dispunha para realização da mesma.

Considero necessário observar que tais conversas (com os outros três participantes), auxiliaram-me intensamente na reflexão sobre minha vida de professora-formadora de professores, sobre a escrita de meu texto e também na maneira de olhar os dados de pesquisa da participante escolhida. Sou imensamente grata a eles. Lamento não ter podido dedicar-lhes o tempo que julgo que merecem. Mas, seus relatos ainda poderão constituir-se em dados de análise e reflexão para uma próxima pesquisa. Para além disso, foram e são preciosos para meu trabalho docente.

Tendo tomado tal decisão, por razões esclarecidas no capítulo II (Etapa 2) deste texto de pesquisa, as conversas com a parceira escolhida e com meu orientador, fizeram-me voltar ao meu relato e minhas histórias, mais algumas vezes, com o ouvido de quem se pergunta, se interroga e procura, naquilo que tem a sua disposição, pontos que refletem o que se está tematizando, atribuindo e reatribuindo significados nem sempre explicitados no texto.

A cada uma dessas etapas, correspondeu um longo tempo de escuta, conversas, transcrições, leituras e releituras, escritas e reescritas.

No início de 2008 retornei a um encontro formal com a participante, para apresentar-lhe os dados, ainda provisórios, da interpretação e da análise de nossa conversa reflexiva, solicitando-lhe um pouco mais de seu tempo, para apresentação de algumas interrogações que gostaria de compreender melhor. A participante dispôs-se a tal conversa e mais uma vez, pudemos pensar juntas sobre a formação do licenciando em Letras e nossas intervenções neste processo. Tal como na primeira conversa, essa também foi gravada em áudio, transcrita e consta do apêndice 2 deste trabalho.

Em meados de 2008, já quase ao final do tempo formal e burocrático para apresentação do texto para qualificação, ainda tive oportunidade de compartilhá-lo, em suas duas etapas

(primeiramente o de minhas histórias e em segundo lugar o da participante), com uma outra professora pesquisadora, colega de doutorado, Professora Vassalo, L. muito interessada na trajetória metodológica da pesquisa narrativa. Apresentei-lhe as duas partes constitutivas do texto de pesquisa, e ela, muito gentilmente, dispôs-se a lê-las. Manifestou interesse e disposição para a leitura do material. Quando me devolveu, apresentou inúmeras questões a respeito das quais pudemos conversar “face-a-face”, durante algumas horas. Tal conversa também foi gravada em áudio e, à medida do possível, seu conteúdo foi assimilado as minhas reflexões. Geraram, sem dúvida, inquietações e, por isso, revisão de algumas ideias.

Tendo em vista os movimentos a que estive exposta como pesquisadora expressos pelas questões acima consideradas reconheço que este trabalho de pesquisa envolve, o conhecimento pessoal, acadêmico e profissional, prático e teórico de professoras: professoras-formadoras de professores. Como citado no capítulo II, deste texto narrativo, tais formas de conhecimento recebem um tratamento muito peculiar na concepção de CLANDININ; CONNELLY (1995a). Tais concepções envolvem distinções e relações relevantes entre “conhecimento prático e prática” e “conhecimento teórico e teoria”.

A distinção que reconheço hoje entre os dois “*corpos de convicções*” é marcada pela experiência, concebida, de acordo com Larrosa (2004), como “*um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência que não sua própria existência (corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço)*” (p. 25), fruto de sua consciência histórica, junto com outros.

Esse modo de encarar a experiência, à maneira de Larrosa em sua obra, na etapa finalizadora de minha pesquisa, constitui-se, a meu ver, como acabamento (a exemplo de uma construção), que abriga a concepção de CLANDININ; CONNELLY, de Gadamer e de Schön, para citar apenas os autores que

sustentaram de forma muito enfática essa minha trajetória. Certamente, poderia elencar todos os outros que aparecem citados ao longo desta tese. Contudo, isto seria redundante.

Não considero que nenhum dos autores anteriormente citados se sobreponha ao outro, pois todos buscam interpretar e compreender os feitos humanos como humanos: singulares, finitos e não universais; íntegros em sua forma de expressão existencial e não fragmentados; destituídos de dogmatismos e, por isso, sem pretensão de verdade.

Neste sentido, a "prática" transforma-se em "conhecimento prático" quando atravessada pela experiência pessoal, subjetiva e finita, mas ao mesmo tempo social e marcada pela tradição daqueles que a desempenham. O mesmo se dá com relação à "teoria" e ao "conhecimento teórico". Neste caso, o "conhecimento teórico" é aquele que acrescenta à "teoria" ou aos referenciais teóricos codificados e cunhados por seus autores, uma dimensão pessoal e individual de compreensão.

Esta é a crença que também compartilho com CLANDININ; CONNELLY e que responde às minhas perguntas de pesquisa em função dos desdobramentos que resultam. De fato, é a experiência, o "saber de experiência" para usar a expressão de Larrosa (2002, 2004), que não distancia o par teoria-prática, colocando-os como uma dicotomia, que dá sentido à reflexão, à reflexão crítica, à reflexão sobre a prática, à reflexão emancipadora. É neste sentido que as pessoas podem se constituir como agentes críticos que,

"...detentoras de distintas estratégias reflexivas, podem se comprometer, com maior ou menor êxito com práticas educativas concebidas, na maioria das vezes, sob uma perspectiva política" (p. 20).

De acordo com a concepção de Heidegger (1988), de Benjamin (1975), Larrosa (2002, 2004) reafirma o conceito de que *"a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, o que nos sucede, o que nos atravessa"* (p. 21),

sendo necessário para compreendê-la, distingui-la de informação, de saber coisas, de ter uma opinião formada sobre as coisas. Além disso, para o autor, a experiência requer silêncio e memória, requer tempo:

“...requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...” (p. 24).

Acredito que a contribuição deste trabalho de pesquisa em direção à formação de professores na universidade hoje, em cursos de Licenciatura em geral e de Letras em particular, seja justamente a possibilidade de “abrir os olhos e os ouvidos”, de cultivar a arte do encontro, de falar sobre o que nos acontece, de sentir mais devagar, de suspender a opinião do julgamento prévio (e, para tanto, não suprimir-se à tradição, mas interrogá-la). Tudo isso deve envolver os alunos em formação inicial, seus professores, os professores de ensino Fundamental e Médio, bem como seus alunos como “sujeitos da experiência”. Sujeito concebido por Larrosa (2002) como

“...um espaço onde têm lugar os acontecimentos, isto é, o espaço do acontecer... Somente o sujeito da experiência está, aberto a sua própria transformação...” (p. 26).

Esta perspectiva, bem como a da pesquisa narrativa e a da formação do professor reflexivo nos permite pensar a educação de outra maneira, de um outro ponto de vista: “...talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver. Talvez configurando outras gramáticas e outros esquemas de

pensamento. Talvez produzindo outros efeitos de sentido..."

(Larrosa, op. cit., p. 21).

Para isso, segundo o autor, é necessário explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, nos permite dizer e nos permite fazer no campo pedagógico, evitando, todavia, pensá-la como um conceito. Para essa empreitada, a reflexão constitui-se como ponte que une margens de rios.

Nisto consiste o dilema maior do professor e do aluno, quando diante dos processos de identificação, de construção e de reconstrução do conhecimento acadêmico: dificilmente se reconhecem como sujeitos (autores e/ou leitores situados, isto é, de carne e osso, enfim, intérpretes) do que se põe diante deles, solicitando-lhes que seja conhecido. Vêm-se muitas vezes apenas como expectadores de algo que não os atinge em sua intimidade, sensibilidade e historicidade.

Professores e alunos, muitas vezes, não se sentem mobilizados em sua história pessoal, em sua pequena história (no sentido de singular), pelo que lhes é apresentado no microcontexto da sala de aula que, por sua vez, situa-se no macrocontexto da instituição que, na rede de relações sociais, também pode se constituir como um microcontexto. Entendo que esta seja uma tradução dos conceitos de paisagens e relevos e seus dilemas epistemológicos postos por CLANDININ; CONNELLY (1998), que ultrapassam também a sala de aula.

Se na percepção do aluno e, em alguns casos, na do professor, sua história pessoal não é tocada pelo discurso acadêmico, dificilmente a história social e cultural, que age através de cada um e que produz todo conhecimento, também poderá se tornar visível. Como já citado *"...a linguagem, a língua é um filtro no corpo e na sensibilidade das pessoas..."*. E este "filtro" é uma construção histórica que, muitas vezes, confunde-nos, levando-nos a pensar que somos inteiramente livres, decidindo, portanto livremente, o que pensamos e fazemos.

Nisto está incluída a história de uma linguagem, do nascimento e do desenvolvimento de uma língua que, aos poucos, transforma-se, como é o caso da língua da racionalidade técnica que emerge da sociedade industrial e que avança em todos os campos do saber e do fazer humanos, tornando-nos funcionais, técnicos, *"frios e insensibilizados"*.

Contudo, a história que nos atravessa, também encontra formas de resistência contra a linguagem técnica, mecânica, neutra e morta, visto que é através de cada um de nós (nossa subjetividade e singularidade) que essa mesma história pode se constituir dialeticamente. Ao "sermos jogados no mundo" (Heidegger, 1988), podemos ou não mergulhar em nossa pequena história e vislumbrar nela, elementos da história social e cultural do homem, desvelando suas raízes não visíveis. Segundo Gadamer (2005), *"um movimento dialético entre o contexto em que cada pessoa se insere e o contexto da tradição"*.

A meu ver, nisto consiste a essência da reflexão na ação, sobre a ação e reflexão crítica, proposta por Schön (2000) e da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), que criam espaços para que pesquisadores e professores tenham voz, na construção de pesquisas científicas nas diferentes ciências do humano, em particular, as da educação. O conhecimento em suas várias formas de expressão, como a arte, a experiência, só se constitui como tal quando "atravessa os seres humanos", sem o que nada terá a lhes dizer.

Em direção a isto, a universidade tem um papel importante a desempenhar. Particularmente, a universidade no contexto brasileiro e latinoamericano, tendo em vista o modo peculiar de ser de nossa contemporaneidade: incerta, imprevisível, fugaz e imersa em conflitos e turbulências.

Neste contexto (da universidade na contemporaneidade), vivemos nosso cotidiano:

"...acordamos pela manhã e entramos no dia que temos pela frente; dia este que se apresenta como um fluxo de fragmentos corriqueiros, ordinários e de acontecimentos em microlugares... com suas socialidades e materialidades... Denso, o cotidiano se compõe de milhares de microlugares... Estes, tais como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos, numa tarefa coletiva permanente e sem fim..." (Spink, 2008, p. 71).

Para encerrar, em tudo isso reside o espaço para a reflexão: na ação, sobre a ação e reflexão crítica compartilhada. Neste sentido, a pesquisa narrativa apresenta-se como um horizonte de possibilidades, para que professores, pesquisadores e alunos, entre outros, tenham voz e, a partir dela, possam desenvolver pesquisas nas diferentes ciências do humano, em particular, as da Educação. O conhecimento científico, tal como a arte, só se constitui como significativo, segundo Larrosa, quando *"atravessa os seres humanos"*, sem o que, pouco ou quase nada terá a lhes dizer.

A relevância social deste trabalho, bem como a síntese dos encaminhamentos em direção às respostas às perguntas de pesquisa podem ser traduzidas, alegoricamente, pela figura/personagem do "Sr. Rabuja", do livro "O Catador de Pensamentos", quando a narradora descreve que, ao final de cada tarde, ao chegar em casa, o Sr. Rabuja, depois de recolher pelas ruas, becos e recantos da cidade, em sua mochila os mais diversos pensamentos, vai tirando-os e separando-os um a um e os planta nos canteiros. Só depois de limpar o último grãozinho de terra das mãos, o Sr. Rabuja, considera terminada a sua tarefa do dia... Na manhã seguinte o despertador toca muito cedo. O Sr. Rabuja põe seu roupão e corre para a janela. Lá fora, nos canteiros úmidos de orvalho, brilham no amanhecer avermelhado as flores mais magníficas e raras que se pode imaginar. São as azul-pálidas, vermelhas, cor de tijolo, douradas, amarelas, cor de casca de ovo etc... O Sr. Rabuja não perde tempo: toma banho, se veste e toma seu café da manhã. Sabe que tem pouco tempo para contemplar as flores dos pensamentos... Sem que ele se dê conta, a aurora se

transforma na claridade do dia. É então que a coisa acontece. Pouco a pouco, com grande delicadeza as flores se dissolvem. Elas se desfazem em inúmeras partículas que parecem floquinhos de poeira dançando ao sol. Ao primeiro ventinho, se dispersam, colorindo todo o céu. Nesse momento, surge uma melodia de tal suavidade que o Sr. Rabuja mal consegue ouvi-la. Ele põe a mão atrás da orelhas e se inclina para a frente. Seu rosto atento vibra... Ele diz: - O vento leva consigo as minúsculas partículas das flores dos pensamentos. Elas voam cada vez mais alto e pairam sobre os telhados da cidade ainda imersa no sono. Depois descem, enfiam-se em todas as janelas, em todas as frestas e fendas das casas. Pousam cuidadosamente nas testas das pessoas que estão sonhando e ali se transformam em novos pensamentos.

Se não existissem catadores de pensamentos, os pensamentos ficariam o tempo todo se repetindo e, provavelmente, um dia deixariam de existir.

O Sr. Rabuja é um homem velho e as pessoas velhas, muitas vezes, parecem ter os bolsos cheios de tempo. Cuidadosamente guardam cada minuto, cada hora e cada dia de sua existência, como outros colecionam quadros, porcelanas e móveis (Feth e Boratyński, 2002).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores, Artes e Técnicas - Ciências e Políticas**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: Unesp, 2006.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de educadores**. São Paulo: Unesp Editora, 2004.

BEAINI, T. C. **A escuta do silêncio**: um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger. São Paulo: Cortez, 1981.

BEHLING, J.; CHU, L.; SILVA, V. R. **A Educação pela Pedra**: alguns olhares sobre a linguagem artística no letramento de jovens e adultos. 2004. Mimeografado.

BENJAMIN, W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino Fundamental - 3º e 4º Ciclos, Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

Cadernos Cedes, Políticas Públicas e Educação, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CELANI, M. A. A. **Professores Formadores em Mudança**: Relato de um processo de reflexão da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de Educadores**. Desafios e Perspectivas. São Paulo: Edunesp, 2003. p. 23-33.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHAUÍ, M. de S. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 09 maio 1999. Caderno Mais, Brasil 500 d.c., p. 3.

_____. É preciso democratizar o Estado. **Revista Fórum**, São Paulo, ano V, n. 42, p. 8-15, set./2006.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 51-70.

_____. Sobre o medo. In: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1987.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Narrative Inquiry: Experience and story qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 2000.

_____. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers' College Press, 1995a.

_____. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LAROSSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, p. 11-59, 1995b.

COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. S. (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional**. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Teachers as Curriculum Planners.** New York: Teachers College Press, 1988.

CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-7, jan./dez. 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa** – Teorias e Abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, A. et al. Envolvimento Docente na Interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

FETH, M. e BORATYŃSKI, A. **O catador de pensamentos.** Brinque Book, Rio de Janeiro, 2002.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. II.

_____. **História da sexualidade.** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. II.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I.** São Paulo: Vozes, 2007a.

_____. **Verdade e Método II.** São Paulo: Vozes, 2007b.

GADAMER, H-G; FRUCHON, P. (Org.). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 17-25, 1996.

GARCIA, A. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das "balas sem papel". **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 129-147, jan./abr. 2007.

HEIDEGGER, M. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Introdução à Metafísica**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Brasília. 1978.

_____. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

KIMURA, N. S. S. **Histórias de famílias**: processo de escrita por alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

KUENZER, A. Z.; ABREU, C. B. M. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 462-472, set./dez. 2007.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**. São Paulo: Scipione, 1995.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, p. 19-34, 2004.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana:** Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LENOIR, Y. Pesquisar e Formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como poíesis. Organização do texto de Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: Cortez, 1992.

MASAGAO, V. R. **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, M. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: Portugal Edições 70, 1969.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REESE, E. **Análise do Comportamento Humano.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, n. 16, 2003. Caderno Especial.

Educação & Sociedade. Dossiê Letramento, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez., 2001.

ROCHEX, J-Y. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 637-650, set./dez. 2006.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

SANFELICE, J. L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago., 2007.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. O protagonismo do Professor Joel Martins na Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 21-35, set/dez., 2005.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de Palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise, e o pensamento**. Tradução de Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SCHOLZE, L. Narrativas de si e a estética da existência. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 61-72, jun. 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 193-217, 2006.

SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). **Formação de Professores**. III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, M. **Subjetivismo no pensamento de Michel Foucault**. 2001. Dissertação (Mestrado Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001

SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. (Ciências Sociais da Educação).

SIQUEIRA, R. A. R. **A orientação Educacional Re-Visitada**. São Paulo: Arte & Cultura, 1995. (Coleção Universidade Aberta, v. 11).

_____. **Interrogando a Psicologia da Educação**. Relatório técnico de pesquisa apresentado à CPRT/UNESP, 1992.

_____. **Interrogando a Psicologia da Educação: a produção científica no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP, na década de 80**. Relatório técnico apresentado à CPRT/UNESP, 1994.

_____. **Licenciatura e formação docente: em busca de novos significados**. Relatório técnico de pesquisa apresentado à C.P.A./UNESP, 2004.

_____. **O aluno da primeira série (período diurno e noturno) do Curso de Letras da F.C.L./UNESP/ASSIS, do ano de 1997 e 1998 – aspectos do vivido**. A busca do sentido do ser e do fazer. Relatório técnico apresentado à C.P.A./UNESP, 2001.

_____. **O aluno do 1º ano do Curso de Letras da F.C.L./UNESP/Assis - aspectos do vivido**. Relatório técnico apresentado à CPRP/UNESP, 1997.

_____. **O pensar dos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e História, sobre a Psicologia da Educação**. Relatório técnico de pesquisa apresentado à CPRT/UNESP, 1988.

SIQUEIRA, R. A. R.; MESSIAS, R. A. L. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, p.377-392, jul./dez. 2008.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, p. 70-77, 2008. Edição Especial.

TELLES, J. A. "É pesquisa é?": Sobre Pesquisa Educacional, o Professor e o Professor Pesquisador. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. S. (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional**. São Paulo: UNESP / Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 43-54.

_____. Paisagens e Relevos do livro de CLANDININ; CONNELLY: Possíveis implicações para a pesquisa em lingüística aplicada. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 367-378, 1996.

_____. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez. 2006.

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de L.E.: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

_____. **Pesquisa Educacional com base nas Artes e Reflexão Compartilhada. Por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores**. Tese (Livre-docência). Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES 1 e 2

APÊNDICE 1 - Primeira conversa reflexiva com a Professora Rosa - (Linhas 001 a 631)

APÊNDICE 2 - Segunda conversa reflexiva com a Professora Rosa - (Linhas 632 a 1.234)

1 **PRIMEIRA CONVERSA REFLEXIVA COM A PROFESSORA ROSA**

2 Bom, estamos aqui Rosa e eu, para uma conversa sobre
3 formação de professores reflexivos e como a gente está
4 partindo da idéia de uma experiência compartilhada, isso não é
5 bem uma entrevista, é uma conversa. Então Rosa, acho que
6 podemos começar por uma interrogação mais ou menos assim: como
7 é que a sua experiência de professora formadora de professores
8 de Letras, se apresenta a você mesma e como é que você imagina
9 que isso se coloque aos seus alunos do Curso de Letras, no
10 nosso tempo? Eu gostaria de dizer aqui, antes de você
11 responder, que você foi minha aluna do Curso de Letras, já há
12 algum tempo, o que significa que o importante não é o fato de
13 ter sido minha aluna, mas o fato de que você, de lá para cá,
14 depois de ter sido minha aluna e de termos compartilhado um
15 tempo de nossas vidas, trabalhou, construiu uma experiência
16 docente de vários anos na rede estadual de ensino de 5^a a 8^a
17 séries e depois disso, ou, paralelo a isso, também assumiu o
18 Curso de Letras. Então, esse é o fato importante que eu
19 gostaria de destacar. Então, repetindo, como é que a sua
20 experiência de professora formadora de professores se coloca a
21 você e como se coloca para seus alunos?

22 **Rosa:** Ai, Rê! A pergunta é difícil! Quando você estava
23 perguntando, eu fiquei pensando o que é que eu penso quando
24 estou dando aula, né, o que eu imagino né, quando eu penso que
25 eles vão ser professores. Eu procuro sempre ter isso em vista
26 e eu não sei se é por causa da minha disciplina, da minha
27 trajetória, mas eu procuro não desfocar o fato de que eles vão
28 prá sala de aula. Então, procuro sempre trazer isso para nossa
29 sala de aula, né. E isso me angustia às vezes, com relação ao
30 conteúdo que eu estou trabalhando, porque além da disciplina
31 de Prática de Ensino, eu também trabalho, dou disciplinas da
32 área de Lingüística, né, para as mesmas turmas. Então, quando
33 eu estou na Prática de Ensino, eu procuro fazer tudo centrado
34 na prática deles, na prática do professor e quando eu estou

35 dando aula dessas disciplinas de Lingüística, como a Gramática
36 Aplicada, os Gêneros Textuais, que são disciplinas que eu dou,
37 eu tento fazer uma ligação daquilo que eu vejo que é teórico,
38 com a prática, que eu penso que eles vão ter enquanto
39 professores. Então, assim, eu, particularmente, eu procuro não
40 perder de vista o fato de que eles vão ser professores. Essa é
41 a minha grande angústia, porque, às vezes, têm determinados
42 conteúdos que a gente trabalha e a gente mesmo fica pensando,
43 porque a gente recebe as ementas prontas. No lugar onde eu
44 trabalho, e nós somos obrigados a seguir as ementas porque
45 eles fazem uma avaliação institucional por semestre. E nessa
46 avaliação institucional, que não é preparada por nós, as
47 perguntas que caem são as perguntas da bibliografia que nos
48 foram passadas nas ementas do curso. Então o nosso curso é um
49 curso engessado. A gente, como eu costumo dizer ::: então eu
50 não tenho autonomia, como eu costumo dizer, para trabalhar
51 aquilo que eu acho que deveria ser trabalhado. E eu sou
52 obrigada a trabalhar com uma bibliografia que me é passada
53 porque senão eu prejudico os próprios alunos, afinal essa
54 avaliação institucional tem peso no semestre, quando tiram a
55 média final deles. Então, a gente trabalha e isso não deixa de
56 ser um sistema sob pressão.

57 **Regina:** Você considera a bibliografia indicada, adequada?

58 Rosa: De certa forma, deixa eu dizer o que eu penso: que
59 as pessoas que preparam essas bibliografias, são pessoas,
60 primeiro, inteiradas, competentes, porque assim, dificilmente,
61 acontece de eu enxergar grandes problemas na bibliografia.
62 Assim, geralmente a bibliografia é adequada. O que não é
63 adequado é o tanto de conteúdo que eles colocam para nós
64 darmos no tempo que nós temos para dar. Então, nós somos
65 obrigados, a gente se sente obrigada em alguns momentos, a
66 acelerar um processo que poderia ser mais lento, mais
67 demorado, né. Você é obrigado a fazer essa correria justamente
68 porque a gente sabe que tem que dar conta, né, de um conteúdo

69 que os alunos vão precisar para fazer a avaliação
70 institucional e que eles vão::: eles podem ser prejudicados
71 por conta disso. Isso se dá nas disciplinas de Lingüística. As
72 disciplinas de Prática de Ensino, elas têm uma abertura muito
73 maior.

74 **Regina:** Elas são avaliadas institucionalmente?

75 **Rosa:** Não! A avaliação, ela passa por mim. Então, as
76 orientações, eu recebo da coordenação de estágios. A gente
77 tem uma coordenação de estágios onde trabalham professores
78 que, pelos menos os que eu tenho contato, são professores mais
79 velhos que já se aposentaram. Por exemplo, quando eu converso
80 com a professora Lituko, ela é uma professora muito
81 experiente, ela me passa muita tranquilidade. Porque nós temos
82 um sistema de cobranças das horas de estágio e, então, essa
83 parte documental, ela tem que estar sempre de acordo, porque
84 isso vai para a Secretaria. Eles têm controle das horas de
85 estágio que os alunos fazem. Os alunos não cumprem as 400
86 horas de estágio que eles deveriam cumprir por lei, né. Eles
87 não cumprem. Assim como não cumprem em outras universidades e
88 na universidade pública onde eu já tive oportunidade de
89 trabalhar. Só que nessa universidade, na universidade privada,
90 tem um departamento que cuida só disso, do estágio e das
91 disciplinas de Prática de Ensino, prá todos os cursos de
92 licenciatura. Então, nós somos meio que independentes. Então,
93 no caso da Prática de Ensino, eu me sinto mais à vontade para
94 trabalhar. Então, eu tenho uma bibliografia que é assim, é :::
95 uma indicação bibliográfica, eu tenho tarefas que devem ser
96 cumpridas; os alunos, eles devem num primeiro momento se
97 conscientizar de que eles vão ser professores. Então, a gente
98 passa um semestre, eu passo um semestre com eles, é ::: nós
99 lemos os textos e refletimos sobre os textos, sempre
100 procurando fazer a ligação, a ponte entre o que eles estão
101 fazendo na universidade e o que eles vão fazer quando saírem
102 da universidade. Aí, num segundo momento, quando a gente passa

103 para a fase dos projetos, eles começam a pensar a escola de
104 fora para dentro. Então, isso é o que eu acho muito
105 interessante, essa ligação que a escola tem com o mundo e com
106 tudo que a circunda. Até ele chegar na sala de aula, prá um
107 estágio na sala de aula, ele já passou pela comunidade em que
108 a escola está inserida, ele já elaborou um projeto que vincule
109 a comunidade à escola. Aí ele entra na escola, mas ainda não
110 entra na sala de aula que ele vai observar, e como a escola
111 funciona enquanto uma organização, né, a relação entre a
112 escola e a comunidade, os funcionários, como é que funciona a
113 biblioteca, se não funciona, o que não funciona. Então a gente
114 conversa bastante nas aulas. Eu acho muito agradáveis, porque
115 eles observam e eles são muito críticos. E num terceiro
116 momento é que eles entram prá fazer observação na sala de
117 aula.

118 **Regina:** Isso acontece nas aulas de Prática de Ensino de
119 Língua Portuguesa, Rosa?

120 **Rosa:** Isso! Naquele momento é que eles entram prá fazer as
121 observações da sala de aula. Então esse processo, eu gosto
122 dele, eu o considero diferente. Eu lembro de um texto da Magda
123 Soares, agora não vou lembrar o título Escola:::, alguma coisa
124 assim. Ela fala dessa relação, né. Da escola com a sociedade,
125 que a escola não está dissociada de todo um contexto. E o
126 grande problema que eu vejo, talvez o que decepciona muito os
127 alunos, é esse despreparo que eles têm para entrar na sala de
128 aula. Então, esse trabalho que vai devagar, que vai inserindo
129 os alunos na escola, também vai preparando o aluno prá aquilo
130 que ela vai encontrar dentro da sala de aula; que sai da
131 comunidade e vai para a escola, né. Então ele compreende todo
132 esse processo e eu procuro deixar sempre isso muito claro para
133 eles.

134 **Regina:** Isso que você procura fazer aí, pelo que você me
135 disse, reflete uma preocupação com essa formação. Isso é
136 percebido por eles como importante na formação?

137 **Rosa:** É! Eu procuro incentivar muito os alunos a dar aula.
138 Eu incentivo muito, muito, muito. Eu explico prá eles o
139 sistema de inscrição na diretoria de ensino. Eu gosto de
140 explicar prá eles. Procuro ensinar. Como eu transito nesse
141 meio escolar, então, eu procuro passar prá eles essas
142 informações. O que que eles devem fazer, porque eles não sabem
143 o que devem fazer. Eles não sabem por onde devem começar prá
144 chegar na sala de aula, né. Então, a primeira coisa que a
145 gente faz e eles, quando eles entram no curso, que deve ser
146 salientado é o seguinte: eu trabalho num curso de
147 licenciatura, dou aula de Prática de Ensino num curso de
148 licenciatura numa universidade particular. Então os alunos,
149 quando entram num curso de Letras, eles sabem que eles vão dar
150 aula. Aliás, eles entraram porque prá eles, ser professor,
151 significa um avanço social, né.

152 **Regina:** Diferentemente do que acontece nas instituições
153 públicas?

154 **Rosa:** Diferente do que acontece nas instituições públicas,
155 onde o aluno entra e ele não sabe, ele não tem consciência de
156 que ele vai dar aula e ele acha que ele vai ser pesquisador,
157 mas ele, ele não pensa que ele precisa sobreviver, ele não
158 pensa que vai ter que comer, vai ter que pagar telefone e eu
159 falo isso prá eles, quando estou dando aula na universidade
160 pública, quando eu tenho essa oportunidade de falar prá eles
161 que: "você vão dar aulas", ou "você tá pensando que você vai
162 viver de bolsa de mestrado, bolsa de doutorado, de bolsa:::.
163 Ela acaba! Se você não tem experiência docente, você não faz
164 concurso. Então, você vai trabalhar do que? Quantos
165 pesquisadores vivem de pesquisa, no Brasil hoje? Quem consegue
166 sobreviver de pesquisa?" Eles têm uma ilusão assim, né, mas no
167 final ele vai dar aula. Então, eles têm mais dificuldade para
168 trabalhar do que os meus alunos da universidade particular. Na
169 universidade particular, eles começam a dar aula com um ano e
170 meio de curso, porque o curso lá é de três anos. Então, na

171 metade do curso, a diretoria de ensino já aceita a inscrição
172 deles e eles vão prá sala de aula, né. E aí é legal, porque
173 quando eles vão prá sala de aula, eles trazem prá nossa sala
174 as experiências que eles vivenciam na sala de aula. Então eles
175 trazem as decepções, aquilo que é legal, aquilo que não é,
176 eles trazem o plano de aula, prá eu ver. Então, o plano de
177 aula é uma coisa assim que a gente faz, então eu digo prá
178 eles, que é inadmissível um professor que não sabe fazer um
179 plano de aula. Tem que saber um plano de aula, né. Então,
180 assim é o tempo todo fixado na questão da prática. Então,
181 "você vão ser professores e o professor tem tarefas prá
182 cumprir e o professor está inserido dentro de um contexto" que
183 a escola não, não::: porque a impressão que dá é que você vai
184 dar aula, você vai chegar na escola, vai entrar e que o seu
185 trabalho está ali na sala de aula. O compromisso é com a sua
186 sala de aula só. E na verdade não é assim, eu não vejo que
187 seja assim.

188 **Regina:** Isso que você está dizendo que faz hoje com eles,
189 foi o que foi feito com você?

190 **Rosa:** Não! Absolutamente! Eu saí da faculdade sem saber
191 fazer um plano de aula. Eu aprendi a fazer plano de aula na
192 vida, por aí, né. Então, um fragmento de alguma coisa que um
193 professor passou; outro fragmento de outra coisa, e eu fui
194 juntando tudo isso e tentando. Eu demorei um tempão prá, prá
195 diferenciar objetivo de metodologia, sabe? Prá fazer essa
196 associação de que tudo que eu vá trabalhar, eu tenho que ter
197 um objetivo prá aquilo, porque senão, senão, porque que é que
198 eu tô dando aquilo? Porque na verdade, o que a gente observa é
199 isso. E o aluno sai da universidade como eu saí e eles sabem,
200 que eu tinha que dar um conteúdo prá classes e que eu peguei
201 aula no último ano de faculdade. Então eu peguei um plano de
202 aula que a professora já tinha montado, e achava que eu
203 deveria seguir aquele plano de aula e lá dizia que eu tinha
204 que dar as orações subordinadas substantivas e eu dava,

205 entende? Eu pegava Gramática, subia em cima dela (risos), eu
206 falo isso pros meus alunos (risos) porque é assim, você sobe
207 em cima da Gramática e fica dando aula, né. E eu fazia isso,
208 cê entendeu? Sem saber porque é que eu estava fazendo aquilo.
209 Eu sabia que não acontecia nada, mas eu era muito jovem,
210 pequena, muito::: (risos). Era muito difícil prá mim manter
211 assim, estabelecer uma relação com os alunos, porque eu, eu
212 não, na verdade, eu era muito igual a eles. A diferença de
213 idade entre mim e eles era muito pequena.

214 **Regina:** Quando você entrou no Curso de Letras, você :::

215 **Rosa:** Eu tinha 19 anos.

216 **Regina:** Você:::, como seus alunos, sabia :::

217 **Rosa:** Não! Eu não tinha noção! Aliás eu era sem noção! Eu
218 entrei no Curso de Letras, mas eu queria fazer jornalismo e
219 não tinha dinheiro, eu nem pensava em ir embora. Eu pensava na
220 UEL, em morar em Londrina. Mas, eu não tinha competência prá
221 morar sozinha, prá me virar, prá essas coisas. Na verdade eu
222 não tinha essa:::, e não tinha grana. Eu trabalhava desde os
223 quinze anos. Já trabalhava. Estudava e trabalhava e eu queria
224 continuar estudando. Ah, os meus amigos estavam fazendo
225 faculdade e eu tinha que fazer alguma coisa também. Então, eu
226 lembro até que eu fui na casa de uns amigos que foram vizinhos
227 nossos quando eles faziam faculdade, eles moravam em uma
228 república. Era uma república. Então, o meu contato com a UNESP
229 começou pelos meus vizinhos, quando eu era pequena, que era
230 república de estudantes da UNESP. Começou essa relação e aí,
231 depois que essa república se desmanchou, acabou ficando um
232 casal que, vive junto até hoje e nós ficamos muito amigos.
233 Eles ficaram amigos da minha mãe, da gente. Então, quando:::
234 eu procurei eles que eram as pessoas que eu achei que pudessem
235 me dar uma orientação. Aí eu lembro que a Solange olhou prá
236 mim e disse, eu falei: "olha, Psicologia é um curso integral,
237 né, é um curso concorrido, é período integral, eu tenho que
238 trabalhar". Quer dizer, eu não vou dar conta de fazer. E na

239 época aqui tinha Psicologia, História e Letras. Tinha essas
240 três habilitações. Estava começando a Biologia em 1990. Foi
241 quando eu comecei. Então, aí, eu fiquei entre História e
242 Letras. E::: a Solange, que fez História e o Cleber que fez
243 Letras. Então, ela olhou prá mim e disse: "Aí Rosa, você tem
244 cara de Letras" (risos). Porque eu era muito certinha. "Não,
245 você tem cara de Letras!" E foi essa a minha orientação. Aí eu
246 fiz a inscrição para o vestibular, paguei, fiz o vestibular,
247 passei. Nem esperava sabe, tanto que eu fiz vestibular assim
248 prá Letras na UNESP e Pedagogia no IEDA. Eu queria estudar, de
249 alguma forma eu queria estudar e::: e se não passasse na
250 UNESP, eu daria um jeito de pagar no IEDA, assim. E aí, lógico
251 que no IEDA eu passei. Faculdade particular é assim, assina o
252 nome e passa. E quando saiu o resultado na UNESP, eu era tão
253 assim, eu esperei ser publicado no jornal e aí eu fui pegar o
254 jornal no dia em que eu passei e aí eu vi meu nome. Eu passei
255 na primeira chamada, acho que foi no trigésimo sétimo lugar e
256 aí, a primeira coisa, eu liguei prá mamãe. Ela ficou muito:::
257 foi a maior felicidade prá todo mundo, né. E todo mundo ficou
258 tão contente, me parabenizava tanto, mas eu não tinha
259 consciência do que era entrar numa universidade pública,
260 conseguir:::. Então, eu entrei na faculdade sem noção, sem
261 noção. Eu, prá mim, eu ia ser professora como os meus alunos
262 da U. hoje. Eu ia ser professor. Só que o que eu encontrei lá
263 foi um universo completamente diferente do que eu imaginava
264 que fosse, é:::, assim, um lugar que preparasse prá docência.
265 Eu comecei a ver tudo, menos uma preparação prá que a gente
266 fosse professor. A relação com a profissão era assim muito
267 distante e eu tenho assim:::, no primeiro ano, que a gente
268 tinha Psicologia da Educação, com você, e a gente tinha
269 Estrutura:::, eu acho que era no primeiro ano, eu não me
270 lembro. Eu sei dizer que quando foi prá gente entrar na escola
271 e ver a escola, a professora estava indo embora, ela era
272 alcoólatra (risos), ela estava fora de estrutura. Ela não

273 estava nem aí com nada e a gente era aluno, cê sabe, quanto
274 menos o professor exige mais a gente gosta e não faz nada não,
275 né. E era assim. A gente mal olhou como era a escola e
276 escreveu um relatório, entregou, acho que ela não leu e:::.

277 **Regina:** Isto já era no quarto ano Rosa?

278 **Rosa:** Eu não lembro direito, acho que a Estrutura estava
279 no quarto ano. E tinha a Didática que eu também gostava
280 bastante. Que era o que puxava e eu sempre gostei das
281 disciplinas que puxavam prá prática assim, da sala de aula.
282 Mas, a Prática de Ensino, também não foi lá aquelas coisas,
283 né. Pareceu alguma coisa assim: a professora tinha uma
284 trajetória, no ensino fundamental e médio e o que eu mais
285 gostava nela era quando ela contava a trajetória dela, né. Eu
286 me lembro de uma aula dela, aulas que eu lembro dela, que eu
287 consigo lembrar. Daí eu via nela, um professor de Prática de
288 Ensino. Eu dizia: "Não, ela é uma professora de Prática de
289 Ensino". Porque ela tem prática. Quando ela contou uma
290 experiência, quando ela dava aula à noite, nessas cidades
291 pequenininhas que tinha assim um biquinho de luz dentro da
292 sala, só, e os alunos:::. Então, essas experiências, essas
293 histórias eu guardo comigo. Me chamavam a atenção. Quando a J.
294 M., contava de quando ela era professorinha e dava aula no
295 sítio, que ela ia de charrete e de sombrinha, eu ficava
296 imaginando. Então, parecia que aquelas pessoas eram reais,
297 eram da realidade. Porque aquelas pessoas imbuídas de uma
298 cultura muito grande, de um conhecimento inacessível prá
299 gente, mas de uma distância enorme do que seria, do que eu
300 imaginava que fosse a escola, a sala de aula, a prática do
301 professor com o aluno do ensino fundamental e médio. Então,
302 assim, parecia muito longe, distante. Aqueles meus amigos que
303 queriam fazer mestrado, que entraram mais focados no mestrado,
304 ainda naquela época não era assim como é hoje, hoje é uma
305 doença, hoje virou uma loucura, uma insanidade, né. Na minha
306 concepção, o professor Rafael, que eu gosto muito, ele sempre

307 falava que a gente devia sair da faculdade, trabalhar, dar
308 aula, ganhar experiência e depois a gente voltava, né. "Volte
309 e aí você faça mestrado, doutorado. Mas primeiro, você vai
310 trabalhar." Eu achava interessante ele falar isso, então os
311 meus colegas que já tinham um foco para continuar os estudos,
312 que começaram com a iniciação científica, eu nem sabia como
313 funcionava a iniciação científica. Não passava pela minha
314 cabeça que eu poderia fazer iniciação científica, com algum
315 professor. Eu fazia para o gasto, entende? Eu nunca peguei DP.
316 Meu medo era esse, pegar DP (risos). Eu trabalhava bastante e
317 estudava. No final eu somei as notas do meu histórico e eu sou
318 média 7 (risos). E tava ótimo! Excelente! Eu ficava vendo
319 aquele povo "vagaba", tudo cheio de DP e eu falava não, não,
320 eu tô me superando. Tá ótimo! Mas essas pessoas, elas tinham
321 uma relação (essas pessoas que já viam a possibilidade do
322 mestrado) com a pós-graduação. Elas pensavam fazer mestrado,
323 então, elas conseguiam ter uma relação mais estreita com os
324 professores, com esses professores assim::: mais da
325 Literatura, mais da Literatura, né. Da Lingüística, pouca
326 gente. Mais a Literatura. O que chamava mais os alunos que
327 gostavam, que tinham mais aquela meta, que os professores
328 davam até mais atenção. Eu sempre achei, eu achava que os
329 professores davam mais atenção prá aqueles alunos. Eu sentia
330 isso! Eu não me enquadrava. Eu estava lá prá dar aula mesmo
331 porque eu queria deixar de trabalhar de digitadora onde eu
332 trabalhava e eu queria mesmo era ser professora. Ser
333 professora prá mim era maravilhoso. Meu Deus! ::: Eu sou a
334 primeira pessoa, primeira geração da minha família que entrou
335 na universidade. Então, é uma coisa assim: é demais! E no
336 quarto ano eu comecei a dar aula já. Aí eu fui aprendendo as
337 coisas no dia-a-dia. Eu fui fazendo as ligações, as sinapses
338 no dia-a-dia. Então, eu fiz muita besteira, muita coisa errada
339 que eu vejo hoje, que já oriento os alunos: "presta atenção
340 nisso! Presta atenção naquilo. Porque não tem como voltar." Eu

341 não vou voltar naquela aula horrorosa que eu dei e falar pros
342 alunos: "esqueçam tudo isso que eu falei, que não teve sentido
343 nenhum prá vocês." E isso que eu falei prá vocês agora, é
344 muito mais significativo. O que ficou foi aquilo lá. Então, o
345 nosso trabalho não tem como você voltar e passar a borracha no
346 que você já fez, na aula que você já deu, né. Você pode
347 melhorar dali prá frente, modificar, mas não tem como voltar.

348 **Regina:** E o que é que você acha, quando diz que foi
349 aprendendo no dia-a-dia mesmo, o que acontece no dia-a-dia,
350 que permite que você aprenda e que essa aprendizagem seja
351 mais:::, tenha um peso maior do que aquilo que foi feito com
352 você?

353 **Rosa:** Você começa a sentir de verdade aquilo que você não
354 sabe. O que você não sabe. E aí você vai voltar a olhar prá
355 aqueles textos, aqueles livros com o olhar de quem tem que
356 ensinar prá outra pessoa e, além disso, dessa consciência de
357 tudo aquilo, das nossas deficiências, a gente fica consciente
358 das deficiências quando a gente dá aula. A gente percebe
359 quando a gente não sabe alguma coisa, quando os alunos
360 questionam ou quando a gente fala coisa que até a gente mesmo
361 duvida. Você falar uma coisa que você não acredita. Eu mesma,
362 eu mesma já disse coisa que eu não acreditava. Aí eu
363 perguntava: "meu Deus por que que eu falei aquilo?" Mas já
364 tinha passado, aquela aula, já tinha ido e aí:::, e aí eu não
365 sei. Os alunos encontram com a gente na rua, lembram da
366 gente... eu gosto demais de escola.

367 **Regina:** Você acha que o que você faz hoje é mais
368 conseqüente, não sei se é bem essa palavra, do que aquilo que
369 foi feito com você sua época?

370 **Rosa:** Eu acho que é! Sem querer ser metida, sendo. Eu acho
371 que é, sabe! Eu acho que é! Não que os professores de Prática
372 de Ensino da universidade, que eles não::: como que eu posso
373 dizer..., talvez eles tenham dito alguma coisa, talvez tenham
374 tido a intenção de nos tocar, de mostrar como é que seria, de

375 fazer a gente pensar de como seria dar aula, né, mas, passou
376 despercebido.

377 **Regina:** E você acha que hoje, pros seus alunos, você cria
378 um jeito de não passar despercebido?

379 **Rosa:** Eu faço de tudo! Eu faço de tudo!. Eu sei que
380 existem muitas formas de driblar todas as exigências da
381 coordenadoria de estágios, porque é muito fácil um professor
382 que assine a ficha de estágios prá eles sem que eles entrem na
383 sala de aula. Eu sei que eles não cumprem, que poucos são os
384 que cumprem as horas que são exigidas. Grande parte deles faz
385 uma maracutaiazinha prá não cumprir todas as horas (risos).
386 Sei que tem aluno que chega prá mim e diz: "Rosa, olha, olha
387 nem fique na minha sala! Você pode trazer a ficha que eu
388 assino prá você mas, olha, eu detesto estagiário na minha
389 sala." Aí eu falo, procura outro então, né. O que é que vai
390 fazer? Eu tô sempre conversando e como a gente escuta muito,
391 porque eles gostam de falar o que eles vivenciam e a gente
392 gosta de refletir e eu procuro mostrar prá eles que eu passei
393 lá, por essa realidade de escola de ensino fundamental e que
394 eu não estou assim, é:::, de que eu tenho consciência de que
395 em treze anos as coisas mudaram muito, prá pior. Do tempo que
396 eu comecei a dar aula até agora. Eu mostro, eu falo prá eles,
397 eu sei de tudo isso. Só que enfim, essa é a escola que nós
398 temos, né. Então, a realidade é essa. Então, vamos achar
399 formas de trabalhar com a realidade que a gente tem. Não
400 adianta a gente ficar em sala de aula com eles, imaginando o
401 que seria uma sala de alunos ideais. Não adianta! Eles não vão
402 achar um monte de múmias paradas. Não vão, né. Eu falo da
403 questão do respeito, sabe. Não é ser autoritário. Mas, você
404 tem que se colocar também, porque a moçada hoje em dia, sobe
405 na cabeça do professor. Se o professor deixar, sobe! Eles são
406 muito sem limites. Então, a gente, infelizmente hoje, dentro
407 da sala de aula, você tem que ter um jogo de cintura muito
408 grande. A última vez que eu entrei na sala de aula foi em

409 2005, no Ensino Fundamental. Foi quando eu exonerei. E, assim,
410 me sinto segura. Me senti super segura. À tarde ::: sala de
411 alunos difíceis, né, eu me senti tranqüila sabe! Não, não de
412 me estressar. Consigo passar as atividades, boto a moçada prá
413 trabalhar e falo com eles de cima prá baixo. Com autoridade,
414 sabe. "Não tenho medo de vocês! Não é porque você é maior que
415 eu ou que você me ameaça com esse olhar, que vai me:::"
416 Então, assim, eu vou chegando. E assim, tem uma hora, que você
417 desarma o infeliz (risos). Pronto! E aí acabaram-se os
418 problemas, entende? Porque se você começar a pensar de uma:::,
419 isso eu sempre falo pros meus alunos: "se você tiver uma sala
420 com 35 alunos, você tem cinco alunos que são o foco do
421 problema. Então o que você precisa fazer? Você precisa
422 detectar onde está o problema, porque o que gera todo aquele
423 burburinho na sala, aquele ::: tem um centro gerador sempre e
424 você tem que achar e trabalhar aquilo ali." E, tem as
425 situações de violência. Eu nunca passei por uma situação de
426 violência na sala de aula. Nunca. Eu já passei por situações
427 de desrespeito sim. Mas foi numa época que eu estava muito
428 fragilizada, eu estava grávida. Então, eu estava fragilizada
429 mesmo, inclusive o menino é irmão de um amigo meu e dava
430 problema na escola, que era uma coisa horrorosa mas, era o
431 melhor jogador de handball da escola. Ele estava na oitava
432 série, mas ele tinha idade prá estar no segundo colegial.
433 Então, ele entrava na sala de aula só mesmo prá atrapalhar. O
434 negócio dele era jogar handball. Ele insuflava os outros; ele
435 mexia; ele batia nos outros. Um menino enorme, né. Então um
436 dia a gente teve um desentendimento. Nesse dia eu chorei, mas
437 eu estava... Mas depois ele ficou meu amigo (risos). Então,
438 depois ele ficou amigo da gente. Você não tem noção! A gente
439 esculachava com eles..., aí eu fui aprendendo, sabe. Quando eu
440 comecei, eu via professoras bravas, que davam aqueles gritos:
441 "Saia daí menino. Vem prá cá." Mas que viviam rodeadas de
442 alunos, porque mantém a ordem no negócio. Cê tem que manter a

443 ordem. Tem hora que você não pode falar mansinho: "meu bem,
444 desça daí senão você vai se machucar querido, né." E eu falo
445 isso pros meus alunos, pros meus alunos. E eu achava que:::
446 então, quando eu comecei a dar aula eu achava que pelo diálogo
447 eu conseguiria tudo com os alunos, entende? Que seria
448 dialogando, conversando como pessoas adultas. Aí você entra
449 numa quinta série, que não são pessoas adultas, que você pode
450 falar o que quiser prá eles que eles não têm consciência do
451 que é futuro, do que é nada. Então, você pode falar o que você
452 quiser, que entra por um ouvido e sai pelo outro e você vai
453 ficar falando. Então, tem que achar outras estratégias prá
454 conseguir trabalhar. Então a minha estratégia primeira é nunca
455 deixar o aluno parado. Se você tem duas aulas, então é
456 atividade prá duas aulas. Eu saía de lá quebrada, morta,
457 acabada (risos). Porque eu não sentava. Imagina que eu sou
458 professora de ficar sentada. Era em pé: prá lá e prá cá.
459 Tomando conta de todo mundo, né. E serviço no povo, serviço no
460 povo! E eles ficavam desesperados e eu fui com esse ritmo. Até
461 teve um dia que eu estava dando aula numa outra, numa escola
462 particular à noite, mas que era escola de alunos trabalhadores
463 também e era supletivo e um dia um aluno falou: "Professora
464 onde é que desliga?" E eu falei: "desliga o que?" "A senhora,
465 professora" (risos). "A senhora não pára professora. Pelo amor
466 de Deus!"

467 **Regina:** Então você acha que esses exemplos têm efeito
468 positivo sobre o aluno na universidade porque dão
469 concreticidade ao que você está falando?

470 **Rosa:** Eu acho! O aluno tem que ter informação. Ele tem que
471 confiar no professor quando ele está falando da escola, da
472 prática.

473 **Regina:** E esses exemplos é como se eles tivessem tornando
474 concreto?

475 **Rosa:** É! Porque depois eles trazem as histórias deles, do
476 que aconteceu com eles. Então acaba acontecendo essa troca.

477 **Regina:** Bom, então isso traz a nossa conversa aqui, uma
478 outra questão importante, que é a relação teoria-prática. Como
479 é que você vê isso, na universidade? Você já falou. Aliás, boa
480 parte do que você falou tem a ver com isso, mas só prá gente
481 tematizar. A seu ver como é que essa relação se mostra na
482 formação deles?

483 **Rosa:** Olha Regina, às vezes..., é difícil estabelecer esse
484 vínculo na formação deles. É difícil estabelecer esse vínculo
485 e eu entendo porque aí eu penso em mim. São vários fatores que
486 a gente tem que levar em consideração. Primeiro: eles não
487 estão vivenciando ainda, na prática deles, uma situação em que
488 seja necessário lançar mão daquela teoria, daquele
489 conhecimento que eu estou passando. Então, só por aí, prá
490 eles, já tem um distanciamento, né. Ele não enxerga aquilo que
491 eu estou falando prá ele como sendo uma coisa que faz parte da
492 vida profissional dele. Ele tá ali, ele sabe que isso faz
493 parte do curso, é uma disciplina que tá lá, mas ele ainda, não
494 conseguiu fazer essa ligação. Daí eu retorno ao que aconteceu
495 comigo. Eu vejo que de certa forma repete aquilo que aconteceu
496 comigo. Eu saí da faculdade, eu comecei a dar aula na
497 faculdade, no último ano, que eu tive que voltar e começar a
498 fazer as ligações todas e isso necessita um tempo. É um
499 processo que é demorado e eu sei disso. Eu sei que eu não vou
500 conseguir lá, na hora, que vai demorar um pouquinho. Então,
501 isso de certa forma os tranquiliza, porque eles ficam muito
502 angustiados. É uma angústia muito grande prá eles. Eles falam:
503 "Rosa, eu vou saber dar aula?" Eu falo: "não, não, não. Você
504 vai saber dar aula." Uma coisa que eu acho importante é a
505 questão, por exemplo, do texto. Desde quando eu comecei a
506 faculdade, na década de 80 já, eu entrei na década de 90 que é
507 essa valorização do texto, do contexto e coisa e tal. Então, o
508 professor de português trabalha o texto. Só que esse professor
509 de português, qual é a relação que ele tem com a produção de
510 texto dele mesmo? Então, assim, por isso a gente dá oração

511 subordinada substantiva objetiva direta e objetiva indireta,
512 seguindo a gramática sem pensar que isso tudo faz parte de um
513 todo, de um raciocínio, de uma idéia que acontece dentro de um
514 texto, que são relações. Então, a gente abstrai e isso, de
515 certa forma, a gente acaba passando para os alunos. Então é
516 aquilo que eu te falei, não dá prá voltar e passar uma
517 borracha. A gente já deu aquelas aulas. Então, daqui prá
518 frente, se vai modificando, eu fui modificando com o tempo. Eu
519 fui me modificando, ganhando mais experiência, mas no começo,
520 é difícil. Eu vejo que o aluno está estabelecendo uma relação,
521 geralmente porque eu dou prova de Prática de Ensino prá eles
522 escreverem e eu vejo isso no texto deles, sabe? Se eles
523 conseguem relacionar alguma coisa, aquilo que eles estão vendo
524 na universidade, com a prática do professor, se eles conseguem
525 fazer alguma ligação e, às vezes, eu fico muito decepcionada,
526 porque eu percebo que o texto deles é uma desgraça total. Eles
527 escrevem muito mal. Eles têm uma consciência da língua
528 precaríssima, do funcionamento mesmo da língua. O próprio
529 texto deles é um texto precário, ruim, entendeu? A organização
530 do texto deles é feia. Aí eu fico pensando como é que a gente
531 vai pôr prá trabalhar um indivíduo que vai trabalhar com
532 língua e que tem esse texto, né. Então é complicado. É como se
533 diz: é você pegar uma pedra bruta e tentar lapidar um
534 pouquinho aquilo ali e ver se ele consegue. A dificuldade
535 Regina, a dificuldade está na questão cultural mesmo. Na
536 questão da vivência de situações de letramento do próprio
537 aluno de Licenciatura, entende? Então, esse é o maior
538 problema. Como eles tem uma prática pobre de vivência de
539 letramento, então quando eles chegam na faculdade e tem oito
540 disciplinas, cada uma com três textos e é texto, texto, e é
541 leitura, leitura, aí eles enlouquecem. É muita abstração e aí
542 eles ficam malucos estudando e acabam não abrindo prá outras
543 coisas e isso acaba influenciando.

544 **Regina:** E o seu doutorado? Ele representa prá você, é
545 claro, ele é parte dessa trajetória e o que você gostaria de
546 dizer, o que é que o seu doutorado traz prá você, em termos
547 dessa sua formação enquanto professora formadora de
548 professores de Letras, em geral?

549 **Rosa:** Olha Regina, essa pergunta é difícil! Primeiro,
550 porque o meu projeto foi se modificando no decorrer do tempo.
551 Eu mudei de área. Eu saí da Lingüística e fui prá Educação.

552 **Regina:** É, mas você já gostava de Educação. Você tem um
553 curso de formação de educadora e uma experiência de educadora.

554 **Rosa:** Eu sempre gostei da Educação. E a minha pesquisa,
555 quando eu fiz o meu mestrado, ela era na escola, ela era na
556 sala de aula, mas eu tinha preocupações especificamente com a
557 lingüística do texto. Eu olhava prá aqueles dados com olhar de
558 lingüista. Olha, o professor fez isso, não fez isso e essa
559 ação do professor desencadeia essa ação do aluno. Então, se o
560 professor corrige os alunos, os alunos começam a se corrigir
561 também, quer dizer, a postura do professor diante da língua,
562 essa relação que o professor estabelece com a língua
563 influencia diretamente na relação que o aluno tem com a língua
564 e na variação lingüística, na produção oral. Aí, quando eu fui
565 para o doutorado em Educação, eu comecei a pensar em coisas
566 que eu nunca tinha pensado. Então, eu não fico só na
567 superfície mais. Então, eu tenho que compreender e eu vou
568 buscar compreender como que aquele professor que age daquela
569 forma na sala de aula, como ele chegou àquelas conclusões de
570 que ele deveria agir daquela forma, com aquele conteúdo.
571 Então, eu vou mais a fundo. É difícil demais! Porque assim, ao
572 mesmo tempo que você conversa com o professor, na minha
573 cabeça, como eu já tenho bastante leitura de Ensino de Língua,
574 não muito, mas um pouco, uma trajetória pequenininha, mas,
575 maior do que aquela daquele professor que eu estou observando,
576 conversando. Então, o professor vai falando e na minha cabeça
577 eu vou dizendo: “está certo, isso não tá certo”, eu vou

578 entendendo se ele entendeu isso ou entendeu aquilo, mas eu
579 demorei treze anos prá eu compreender.

580 **Regina:** Ou seja, o seu doutorado é também uma
581 consequência, é fruto dessa sua experiência, dessa reflexão.

582 **Rosa:** É!

583 **Regina:** Muito obrigada pela conversa.

584 **Rosa:** Não sei se vai ser útil (risos). Eu acho que o ideal
585 é você entrevistar um aluno meu.

586 **Regina:** Também, também (risos) é, eu estou com uma ex-
587 aluna minha. Resta saber como é que eu me coloco diante disso
588 também.

589 **Rosa:** Porque a trajetória no Ensino Superior também foi
590 uma outra aprendizagem, assim como foi o aprendizado no Ensino
591 Fundamental e Médio, quando eu saí da faculdade. Então, eu
592 peguei uma turma de Letras, lá em Presidente Prudente e dei
593 aula prá eles durante 4 anos. Eu só ia trocando de disciplina
594 e eu cheguei no final nos dois últimos anos e eu era
595 professora de Linguística Aplicada e de Prática de Ensino.
596 Então, os alunos passaram e eles tiveram uma relação comigo
597 desde o primeiro ano de faculdade que foi se transformando de
598 ódio em amor absoluto dependendo do que foi modificando de
599 acordo com a disciplina (risos). "Rosa eu adoro você, mas eu
600 detesto a disciplina." Eu falava: "olha gente, eu sei que é
601 muita abstração." Então eu também fazia coisas assim, que se
602 eu pudesse eu apagava. Eu fiz coisas que eu apagaria se eu
603 pudesse.

604 **Regina:** Acho que todos nós.

605 **Rosa:** Ah, se eu pudesse apagar aquilo da minha vida
606 (risos). Mas aí chegou no final do curso eu fui a homenageada.
607 A turma tem o meu nome. Eles me escolheram. Foi assim...
608 nossa... Os alunos escreviam umas coisas assim prá mim, uma
609 aluna que eu nunca imaginei, porque aquela aluna olhava para
610 mim com uma cara assim é que eu imaginava que não gostava de
611 mim. No dia da formatura, ela falou assim: "Rosa eu não quero

612 ser professora, mas por mim mesma eu não quero ser professora.
613 Mas eu adorei as suas aulas, e eu vi, nessa trajetória, que eu
614 não sirvo prá ser professora." Ela teve uma conversa tão
615 bacana comigo que... Jesus amado. Então, agora eles mandam
616 recado prá mim: "Ah, fala prá Rosa que eu estou com todas as
617 aulas, estou com 33 aulas." Aí eles sabem que eu vou ficar
618 contente. Eu falo: "Ah é! Legal!" Eles me encontram, esses
619 dias lá na faculdade, eu encontrei uma menina que se formou no
620 ano passado e ela veio contar: "Olha professora (a gente morre
621 professora), eu tô dando aula todo dia, oito aulas por dia e
622 de sábado eu tô vindo e estou fazendo curso de inglês..." Ela
623 é de F., vem de ônibus para A.. "...e eu estou fazendo curso
624 de inglês no... e tu tô adorando e os alunos lá na escola
625 estão adorando as minhas aulas de inglês. Estão gostando.
626 Então eu aprendo alguma coisa nova aqui e eu ensino para eles
627 lá. Eles querem ter aula comigo." Mas tem as infelicidades
628 também, tem as mentiras.

629 *Regina:* Mas isso é do humano. Acho que é cultural também.
630 Mais uma vez, Rosa, muito obrigado.

631  **SEGUNDA CONVERSA REFLEXIVA COM ROSA**

632 *Regina:* Bom, estamos aqui, Rosa e eu, novamente, para
633 darmos continuidade a nossa conversa reflexiva sobre a
634 formação de professores reflexivos.

635 Pergunto-lhe: Por quais razões você acha que a Prática de
636 Ensino, na instituição em que você trabalha, não é avaliada
637 institucionalmente? Não sei se há motivos que, não são claros
638 para vocês, mas acho que não, né? Acho que vocês sabem porquê.

639 *Rosa:* Na verdade, as disciplinas pedagógicas. Não só a
640 Prática de Ensino, assim como a Didática e Políticas Públicas,
641 elas não entram na avaliação institucional.

642 *Regina:* Nenhuma das pedagógicas?

643 *Rosa:* Nenhuma delas, das pedagógicas. Elas são coordenadas
644 por um instituto, que é a coordenadoria de estágios que toma
645 conta dessa disciplina. É a professora Lituko e mais um outro

646 professor, todos doutores e eu acredito que sejam todos
647 aposentados, porque eles me parecem muito experientes assim.
648 Então, eles é que tomam conta. E a avaliação, ela fica
649 muito:::, quer dizer, tudo tá muito centralizado no estágio,
650 cumprimento formal das horas de estágio e preenchimento das
651 fichas, na entrega de um relatório final que eles orientam,
652 mandam os modelos, os textos e a bibliografia, que é boa. Mas,
653 a avaliação, ela acaba ficando muito centrada no professor.
654 Então, se o professor não quiser fazer nada ele não faz nada.
655 Ele só cuida dos estágios, manda as fichas, e constrói lá uma
656 avaliação do jeito que ele quiser e pronto. Se for uma pessoa
657 que não tem compromisso. Que não tem um conhecimento,
658 conhecimento da prática de ensino, das práticas pedagógicas.

659 Regina: Será que é porque não tem jeito mesmo, no caso da
660 Prática de Ensino ou é porque as disciplinas pedagógicas são
661 "sub valorizadas"?

662 Rosa: Eu não sei. Eu acho mesmo que é pela questão da
663 sub-valorização. É::: eu acho que é porque eles trabalham
664 prática de ensino nos cursos de licenciatura, elas ficam
665 assim::: qualquer professor pode dar. Então pode ser o
666 professor de Literatura, pode ser o professor de Línguas
667 Estrangeiras.

668 Regina: Que tenha formação em Letras?

669 Rosa: Que tenha formação em Letras ou não.

670 Regina: Não?

671 Rosa: Exatamente. Pode ser um outro professor. Por
672 exemplo: eu dou aula de Prática de Ensino nas Ciências
673 Biológicas porque não está voltada para o ensino específico,
674 né. Aí tem a Prática de Ensino específica de línguas, de
675 Literatura. Aí sim, tem as práticas de ensino.

676 Regina: Ah, aquelas disciplinas lá do início do curso?

677 Rosa: É. Elas vão se dividindo em várias temáticas no
678 decorrer no curso. Então, "Prática de Ensino e reflexões sobre
679 o ambiente educativo", qualquer professor pode dar. Não há

680 necessidade de ser um professor... Eles já se preparam porque
681 eles não tem profissionais específicos para trabalharem. Todo
682 mundo dá tudo. Em universidade particular todo mundo dá
683 qualquer coisa e como a gente não tem um sistema de dedicação
684 exclusiva, de nada. A gente é horista. Então não dá pra
685 contratar um professor para cada área... Só por isso. Um mesmo
686 dá professor Prática... Olha eu tô nas pedagógicas e de
687 conteúdos específicos. Por quê? Porque não tem um professor
688 pra cada disciplina. Então tem essa política meio complicada,
689 Mas isso é uma questão institucional mesmo, do curso, da
690 estrutura da instituição privada, não é? É pra economizar
691 pessoal. Então é mais fácil, não exigir muito porque se não
692 tiver gente específica pra trabalhar, outra pessoa trabalha.
693 Aí não tem como exigir demais do aluno também. Agora, as
694 disciplinas específicas, aí não. Aí já tem mais::: Quem dá
695 aula de Literatura dá Literatura Portuguesa também dá
696 Literatura Brasileira... Não tem essa divisão que a gente tá
697 acostumada na universidade pública. O profissional se
698 especializa na Literatura Portuguesa dentro das
699 especificidades da Portuguesa. Aí tem a cadeira de Brasileira,
700 uma cadeira de Portuguesa, uma cadeira de Teoria Literária.
701 Quando não se tem esses profissionais, aí então::: acaba que,
702 quem é da Brasileira trabalha a Portuguesa e quem é da
703 Lingüística, trabalha a Gramática Aplicada, trabalha com a
704 Lingüística, com Teoria e Texto, com Coesão e Coerência e com
705 coisas que::: Então acaba trabalhando as disciplinas dentro da
706 área de Lingüística.

707 **Regina:** Então, aquilo que nós chamamos, aqui, na nossa
708 instituição de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que
709 está no 4º ano, isto também tem lá? Quer dizer:::

710 **Rosa:** Tem! Tem! Mas começa desde o primeiro semestre.
711 Todo projeto...

712 **Regina:** Mas, o que passa a ser mesmo Prática de Ensino, no
713 final do curso é o Estágio Supervisionado que está no 4º ano?

714 **Rosa:** O que caracteriza é o estágio. Mas o que eles têm
715 de positivo, são os projetos. É! os projetos são positivos.
716 Por um lado, isso não entra na avaliação institucional, mas
717 por outro lado, tem os projetos que os alunos têm que ir
718 construindo desde o começo do curso. Então, nesse sentido, a
719 Prática de Ensino acaba sendo canalizada prá outra forma de
720 exigência e de avaliação. E que vai depender muito do
721 professor que trabalha com a disciplina. Se o professor que
722 trabalha com a disciplina, for uma pessoa inteirada, que
723 procura saber, pelo menos::: o professor pode construir,
724 trabalhos muito bonitos, senão vira só mesmo o estágio, as
725 fichas de estágio. E aí perde a essência da disciplina. Então,
726 é um risco que se corre, desse jeito. Mas, o foco da avaliação
727 da prática de ensino, ele tá mais diluído nos projetos que vão
728 sendo construídos no decorrer dos cursos de licenciatura. Pelo
729 menos, em tese, Rê. Isto está nos projetos do curso. Se o
730 professor vai fazer ou não vai fazer, vai exigir ou não, aí
731 vai depender de como cada um direciona o seu trabalho.

732 **Regina:** É semelhante em todos os lugares: como
733 desenvolver aquilo que está posto no papel.

734 **Rosa:** O mais importante são os conteúdos específicos.
735 Agora, tem uma coisa: ate o formato do ENADE é assim. Ele não
736 privilegia::: não tem uma pergunta::: Eu vi no ENADE uma
737 pergunta de Prática de Ensino, no último que teve. Esse ano
738 vai ter de novo para o curso de Letras. Uma pergunta de
739 Prática de Ensino voltada para o ensino de Língua Inglesa e
740 uma pergunta voltada para a Prática de Ensino de uma forma
741 geral, mas assim, bem de leve, uma coisa muito sutil. Na
742 verdade o que pesa são as disciplinas específicas. É isso que
743 é medido: Lingüística e Literatura.

744 **Regina:** É, eu me lembro do primeiro "Provão", quando
745 chamava "Provão" ainda. Para o curso de Letras, eles não
746 tinham instrumentos para avaliar as Línguas Estrangeiras e as
747 pedagógicas eles já não avaliariam mesmo.

748 **Rosa:** Continua a mesma coisa: as pedagógicas não são
749 avaliadas. Eles tentaram até colocar duas questões, mas muito
750 superficiais. Eu acho que é uma estrutura mesmo do pensamento,
751 do que é mesmo o ensino acadêmico.

752 **Regina:** Ou da questão da profissionalização. É preciso
753 profissionalizar.

754 **Rosa:** Exatamente.

755 **Regina:** Nem sei se profissionaliza, mas acho que a idéia é
756 de tirar coisas, para virar um curso profissionalizante.

757 **Rosa:** Exatamente! É isso aí! Quanto mais rápido eles
758 puserem esse profissional no mercado de trabalho, é melhor
759 para o aluno que se forma mais rápido e assim gasta menos
760 dinheiro e é melhor para a instituição, porque ela gasta menos
761 também e ela tem um custo com o professor que é menor:::,
762 porque a carga horária diminui. O mesmo professor é obrigado a
763 dar um monte de disciplinas diferentes.

764 **Regina:** É, neste caso, tornar a coisa mais enxuta, mais
765 rápida:::. Isto também, na universidade pública, é verdadeiro.

766 **Rosa:** Ah sim! Sem dúvida!

767 **Regina:** É uma expressão mesma, deste momento da
768 universidade operacional.

769 **Rosa:** É! A idéia é!

770 **Regina:** Aí, na particular, isto é mais visível, mas, por
771 trás da organização dos currículos, a idéia é essa mesma. Bom,
772 lá no início da nossa conversa, você falava em "*subir na*
773 *Gramática*" (L206-208). Uma metáfora. O que eu queria pensar
774 junto com você é: quais as implicações disso para a prática
775 pedagógica do futuro professor?

776 **Rosa:** Quando eu falei em "*subir na Gramática*", é porque a
777 Gramática dá a falsa sensação de saber da língua, de conhecer
778 a língua. Ela dá a falsa sensação de que você tem poder,
779 porque quando você sabe Gramática e você entra na sala de
780 aula, você sabe uma coisa que ninguém sabe e que todo mundo
781 acha difícil, porque a língua que a Gramática trata (a

782 Gramática Normativa, porque existem outras gramáticas).
783 Ninguém fala. Se ninguém fala, sabe, ninguém conhece a
784 estrutura, você fica muito sabido, muito inteligente e ninguém
785 discute. Dá segurança e dá status de bom professor. Porque
786 você sabe, eu já escutei por exemplo, gente que fala assim:
787 *"Ai, o professor tal, ele dá aula de cor, ele não tem livro,*
788 *ele sabe tudo de cabeça, ele fala tudo de cabeça assim."* Mas
789 veja bem, não mudou nada! Sabe, não muda. É tudo a mesma
790 coisa. Falando a mesma coisa sempre, você memoriza. Depois de
791 um ano você falando a mesma coisa, você memoriza. De uma forma
792 ou de outra.

793 **Regina:** Os alunos querem aprender Gramática no curso de
794 graduação? Você queria?

795 **Rosa:** Eles querem! Os alunos de graduação querem! Eu
796 achava que ser professora de Língua Portuguesa era saber
797 gramática. Essa é a idéia equivocada que todo mundo tem quando
798 entra no curso de Letras porque é isso que o curso de Letras
799 deve::: essa outra mentalidade, enxergar a língua de outra
800 maneira. É daí que vem a transformação. Então, a Gramática,
801 ela se limita aquilo ali, àquela estrutura e acabou. A
802 Lingüística não! Ela vai explicar o funcionamento da língua
803 oral. Então, é importante saber Gramática? É! Sem conhecer
804 Gramática a gente dificilmente vai encontrar, vai saber o que
805 seria um texto desejável, formal, que todo mundo deseja
806 chegar.

807 **Regina:** E é curioso isso porque quase todos os alunos de
808 Letras, os alunos que normalmente falam sobre isso, quando a
809 discussão é deste tipo aqui:::, a impressão que a gente tem é
810 que::: eles falam claramente que eles não sabem, que eles não
811 sabem essa Gramática. Eles reclamam desse conteúdo, bastante,
812 principalmente orações subordinadas substantivasobjetivas,
813 direta e indireta. Eles reclamam disso::: As reclamações vêm
814 porque não aprendem. Eles dizem "que o curso de Letras não

815 ensina.” No entanto, quando entram na sala de aula é esse o
816 recurso de que eles vão se utilizar?

817 **Rosa:** Aí eles vão estudar Gramática para dar aula. Porque
818 ele teve um professor que dava Gramática e ele não sabe muito
819 bem o que vai fazer com as questões de Lingüística, com a
820 Lingüística do Texto, que é mais trabalhada na Faculdade. Pelo
821 menos foi o que aconteceu comigo. Demora um tempinho pra
822 começar a refletir sobre o que eu vou fazer com o texto, o que
823 que eu vou trabalhar, a questão do texto, a questão da
824 estruturação do texto para depois chegar às questões da
825 Gramática. A J.M. ensinava uma coisa assim muito interessante
826 para gente. Ela falava que na Faculdade a gente aprende a
827 dirigir um Scânia, e quando a gente vai dar aula, a gente tem
828 que dirigir um Fusca. Quem dirige um Scânia bem grandão,
829 dirige um Fusca sem problema nenhum. E ela está certíssima! Se
830 a Faculdade se limita a tirar todas as dúvidas de Gramática
831 que o aluno tem, reduz demais o olhar do aluno sobre a língua
832 e isso faz com que ele seja um professor medíocre. Ele não vai
833 conseguir aprender Lingüística sózinho, mas Gramática ele vai.
834 Se ele souber Lingüística, se ele conseguir entender,
835 aprender, se ele conseguir aprofundar a visão sobre a língua,
836 ele senta e estuda Gramática. Porque a Gramática tem aquele
837 manual que não muda, que você pega em qualquer biblioteca da
838 escola e que você senta, você estuda e você sabe explicar.
839 Agora, quando você sabe Lingüística, você faz isto com muita
840 facilidade. Quando você não sabe, você se limita a isso e vai
841 passar o resto da vida assim. Quando não sabe, por exemplo, eu
842 tive uma professora que deve ter se formado no início da
843 década de 80. Ela já se aposentou, não sei... É por aí. Ela
844 era muito boa. Trabalhava com bastante leitura mas era muita
845 Gramática. O que a diferenciava era que ela trabalhava muita
846 produção de texto e muita leitura. Isso ajudava bastante. Ela
847 já era diferente. Numa época em que a Lingüística não tinha
848 espaço ainda. Hoje é inadmissível. Os alunos não entendem isso

849 quando eles entram no curso de Letras. Eles querem que você
850 ensine Gramática para eles.

851 *Regina:* Você já tinha Lingüística? Na sua época, já tinha
852 a disciplina de Lingüística?

853 *Rosa:* Já, já tinha.

854 *Regina:* Bom, Rosa, uma outra coisa interessante que você
855 falou em nossa conversa: Da "maravilha" que é ser professor.
856 "Demais!!!" Você disse, deu uma entonação interessante pra
857 isso.

858 *Rosa:* Quando eu era juvenzinha, eu achava que Jornalismo
859 era fascinante. Mas, por quê? Porque eu gostava de escrever,
860 eu gostava de ler e todo mundo dizia pra mim: "você seria
861 legal no Jornalismo." E::: eu achava que Jornalismo era
862 interessante. Mas, tantas coisas interessantes aconteceram. Eu
863 não sei::: Eu não sei::: Se eu escolhi ser professora ou se
864 foi o magistério que me escolheu. Eu não me lembro. Eu acho
865 que nós nos escolhemos. Mas a vida me levou por esse caminho,
866 porque em princípio, eu queria fazer jornalismo. E eu fui
867 muito feliz! Eu acho que outra pessoa no meu lugar poderia ser
868 infeliz. Porque não era uma coisa que eu pensava. "Ah, eu
869 quero ser professora." Não, eu acho que no meu íntimo, eu já
870 era professora, porque eu rabiscava a parede para ensinar os
871 meus irmãos, rabiscava de giz de cera. Levava umas broncas
872 danada. Eu punha todo mundo sentado pra dar aulas pra eles.
873 Fazia eles escreverem, copiarem o que eu escrevia. Então, eu
874 já tinha essa coisa assim. E sempre também uma coisa muito
875 maternal. Não que o magistério seja maternal. Não é isso! Eu
876 não sei, eu sempre tive uma coisa de cuidar, de zelar do
877 outro, dos outros e, de certa forma, o professor, ele zela
878 pelo outro, na medida em que você cuida, quando você ensina,
879 quando você se preocupa com o aprendizado do aluno, então,
880 cada turma que se forma, e já são muitas turmas que se formam,
881 é uma alegria muito grande porque eu vejo os alunos como eles
882 entraram, vejo eles saindo e isso não é maravilhoso? É

883 maravilhoso porque eu dou aulas pra eles no primeiro semestre,
884 no segundo semestre, do primeiro ao último, acompanho eles no
885 curso inteiro e isso é um privilégio. E aí o que acontece? Eu
886 vejo as transformações! Então, pra mim, é maravilhoso: poder
887 dar aula na universidade prá quem eu já dei aula na quinta
888 série. Dei aula lá na sétima série e aí eu chego no primeiro
889 dia de aula, eu olho aqueles bichinhos entrando pela porta. Eu
890 falo: "gente do céu! Eu vi aquela criatura na sétima série e
891 agora já está aqui na faculdade." Daí eu vejo, mesmo quando
892 eles entram em outros cursos, quando eles vão se formar. Neste
893 forma-se uma turma de Administração que eu dei aula no
894 primeiro semestre e tem uns alunos assim::: É emocionante! É
895 emocionante! De ver assim o quanto eles cresceram, quanto eles
896 evoluíram. Até a aparência deles muda. O conhecimento faz
897 mudar a aparência da pessoa. É impressionante! Eles se
898 encontram sabe, eles vêm conversar, eles vêm contar que estão
899 trabalhando, que eles estão dando aula e assim a transformação
900 do aluno, aquele aluno que, lá no primeiro semestre, ficava só
901 na flauta, tava perdido, não fazia nada. Aí vendo agora no
902 último semestre tão compenetrado, tão cheio de
903 responsabilidade, dizendo, "Ah, professora, esta semana eu dei
904 vinte aulas!" Eles não param de me ligar! E assim a postura
905 deles muda, se transforma. Quando eles se transformam em
906 professores, eles ganham ar de responsabilidade, de
907 compromisso, de preocupação. É lindo demais! (risos)

908 **Regina:** Muito bom! Bom, claro que em tudo isto, estão
909 implícitas as questões mesmas da teoria e da prática.

910 **Rosa:** Ah, com certeza, Regina.

911 **Regina:** E essa é uma questão delicada no nosso trabalho
912 (de professores universitários). Se você tivesse que responder
913 (se não fosse prá mim) tivesse que dizer alguma coisa sobre
914 teoria e prática, como você escreveria isso? Como você
915 descreveria isso?

916 **Rosa:** Eu acho que isso que eu acabei de falar agora,
917 do:::, é muito difícil falar de teoria e prática, porque eu
918 posso falar que a teoria é o que tá lá nos livros e a pesquisa
919 e a prática, não é, está relacionada a essa vivência. Mas as
920 duas, elas estão tão ligadas e ao mesmo tempo::: A gente
921 quando está dando aula, enquanto professor, não como
922 pesquisador, mas enquanto professor, é difícil dissociar,
923 separar. As coisas estão juntas prá gente o tempo inteiro, na
924 nossa prática. Quando eu conto prá você dessa transformação
925 dos alunos, né, a teoria e a prática elas estão juntas porque
926 assim, de um lado, cê vê né, a gente tem todo aquele
927 compromisso com o conteúdo que tem que ser passado, porque nós
928 somos forçados a cumprir, bimestre a bimestre, tudo que está
929 escrito, porque vem uma avaliação institucional. E não é nem
930 pensar e falar: "olha se o aluno for mal, se eu não der, tudo
931 bem!" O aluno:::, mas não é. Porque se o aluno vai mal ele
932 fica prejudicado, a nota dele diminui, porque essa nota da
933 institucional soma e divide. E ela tem peso maior que as notas
934 que o professor dá. Então, prejudica o aluno. E além de tudo a
935 gente tem essa preocupação de dar conta de passar aquilo. Não
936 que o aluno vá saber, mas pelo menos por desengargo de
937 consciência. Falar: "Não, eu passei."

938 Porque acaba ficando muito a encargo deles também. Correr
939 e estudar, exatamente. Ele tem que se virar! Mas eu não sei,
940 eu acho muito complicado. Isso prá mim, é muito complicado.
941 Porque pra mim tudo tá ligado com a questão prática e com a
942 questão teórica o tempo inteiro. Eu acho que eu tô ficando
943 maluca! Porque assim, se eu estou dando aula e eu tô falando
944 alguma coisa prá eles, aí eu falo prá eles: "mas isso que
945 aconteceu na sua sala, veja bem, o Luckesi, quando ele fala da
946 avaliação da aprendizagem escolar, ele relembra, ele fala da
947 questão avaliação lá nos jesuítas, da Didática Magna::: e
948 vai." Então, as coisas, prá mim, já são tão assim, trabalhando
949 com Prática de Ensino e trabalhando com as disciplinas

950 teóricas::: que eu consigo, eu vou fazendo as ligações o tempo
951 inteiro prá eles, prá ver se eles conseguem (risos), prá ver
952 se eles, prá que eles entendam que aquilo que acontece com
953 eles tem alguém que fala sobre aquilo em algum lugar, alguém,
954 ou aquilo que ele tá dando na sala de aula, ele viu num texto
955 lá da Ingedore, ou sei lá eu, da Fávero, ou de alguém que
956 disse, que tratou, que pesquisou, que trouxe::: então, prá que
957 ele entenda.

958 Ontem mesmo na aula, uma aluna contou uma experiência.
959 Falou: "Professora, eu fui dar aula numa escola de Inglês. Eu
960 cheguei lá, a professora faltava, faltava, faltava. Eles
961 tinham que fechar o bimestre e não tinha nota. Aí eles vieram
962 falar pra mim: "Pelo amor de Deus, aplica uma avaliação, pra
963 tirar uma média pra esses alunos que tem que fechar." Aí ela
964 elaborou uma avaliação. Ela falou: "Professora, eu elaborei
965 uma avaliação super fácil, porque eu não conhecia eles, eu não
966 sabia." E todo mundo foi bem. Porque, como é que eu vou dar
967 nota baixa pra quem eu não conheço? Todo mundo tinha que ir
968 bem, só que a outra professora tinha deixado uma nota. Então,
969 tinha gente, por exemplo, que tava com nota muito ruim. Mas,
970 pessoas que ela nem conhecia. E aí acabaram ficando com nota
971 abaixo da média e vieram reclamar com ela. E ela, tentando
972 explicar que ela não tinha nada a ver com aquilo. Que ela
973 tinha tentado consertar uma situação. E aí a gente fez uma
974 reflexão sobre avaliação. "Vamos pensar sobre a avaliação.
975 Vocês acreditam na avaliação? Vamos pensar nessa situação que
976 aconteceu." "Aí, neste contexto, é que surgiu o Luckesi com a
977 questão de avaliar, examinar::: Como é que você pode avaliar a
978 pessoa que você nem conhece, cê nunca viu na aula, cê não
979 conhece? E aí você vai dar uma prova de Inglês pro aluno e ele
980 vai::: Então, assim, é muito complicado isso. Qual o conteúdo
981 que foi dado? Pelo jeito, não foi dado nada pra eles porque
982 eles estavam sem aula. Porque a professora vai, dá uma aula e
983 fala assim pra eles: "Tô com dor de cabeça" e vai embora. Aí

984 pede licença saúde, aí não sei o que. E aí, então nesse
985 contexto, cê vê: pra mim é muito claro isso, que as coisas
986 estão ligadas. Eu tento passar isso pra eles. Mas eu não sei
987 se consigo porque eu tenho uma trajetória que eles não têm
988 ainda. Eu acho, Regina, que, pra fazer essa ligação do jeito
989 que a gente faz com a nossa maturidade, pequena eu acho ainda,
990 a minha, ainda tenho muita coisa pra aprender. Eu não tô
991 falando que eu sou sabida não. Mas, pra eles é mais difícil.
992 Eles vêem o que está acontecendo, mas eles não conseguem ainda
993 fazer um link com os textos que eles estão lendo diretamente.
994 A gente tem que dar uma empurradinha e ajudar, sabe, nesse
995 momento. Só que eles vão sair da universidade e aí não tem
996 mais professor pra dar esse:::, né. Então, eles vão ter que
997 começar a trabalhar sozinhos. A gente tenta mostrar pra eles o
998 caminho, na universidade, né. Por isso eles falam: "Ah, a
999 universidade fala de teoria, mas a prática é outra." Não é! As
1000 coisas estão ligadas. A gente tenta mostrar, só que talvez
1001 naquele momento a maturidade que eles têm não permita fazer
1002 essa sinapse, esse link, essa correlação. Então quer dizer, a
1003 experiência depois::: Se for um profissional que busque a
1004 reflexão, que busque o aprendizado contínuo, sabe, ele vai
1005 conseguir encontrar, ele vai conseguir aprofundar. Tenho
1006 experiência disso! Eu tenho alunos que saíram o ano passado,
1007 estão fazendo especialização este ano, que mandam e-mail, que
1008 vem me visitar, que trazem e pedem opinião, que falam que tão
1009 estudando, que estão dando aula, o que é mais legal, sabe, e
1010 tão assim na luta, buscando. É gente que se encontrou na
1011 carreira e continua. Ao passo que tem gente que não vai buscar
1012 isso. Também porque não vem de graça né, Regina. Não vem se a
1013 pessoa não buscar.

1014 **Regina:** É a questão da ação mesmo, de ser um agente.

1015 **Rosa:** Então, pra mim, não se sepáram, não tem separação.
1016 Não há. Não tem separação. À medida que você é um
1017 profissional, que você (como que eu posso dizer), que você

1018 age:::, nós não somos leigos. A gente não mora lá no agreste e
1019 nós não fomos alfabetizados assim (como que eu posso dizer)
1020 sozinhos. Tem muita gente que aprende as coisas assim, não é?
1021 Que tenta, que vai. Não, a gente passou por um processo. A
1022 universidade, bem ou mal, ela serve dentro dessa trajetória,
1023 ela tem que auxiliar a fazer essa ligação. Aí, a partir do
1024 momento que você sai dali, não dá pra falar, afirmar, não que
1025 não seja antes, mas depois que você passa por um processo
1026 acadêmico, ali, todo mundo aliás, deveria fazer, não só a
1027 gente que é da área de educação. Qualquer outro profissional
1028 deveria saber que as coisas estão ligadas. A gente vê isso,
1029 né: médico, enfermeiro, todo mundo buscando mais o humano,
1030 buscando mais as relações, buscando entender como é que na
1031 vida cotidiana e tudo mais, que não é só a ciência que
1032 explica, que não é só a teoria, que tem um outro lado também,
1033 né. As coisas estão:::, então, assim, de certa maneira, eu
1034 acho que a universidade ela serve aí, bem ou mal. Agora, vai
1035 depender da pessoa também, né.

1036 **Regina:** Aí tem um papel importante a reflexão mesma, esse
1037 exercício da reflexão também é aprendido.

1038 **Rosa:** Por isso que quando a gente sai da universidade,
1039 voltando lá atrás, a gente vai procurar a Gramática. Até que a
1040 gente ache esse chão, consiga fazer essa ligação. Porque a
1041 Gramática não tem ligação nenhuma pra fazer. Você sabe uma
1042 coisa que ninguém sabe. Você fala, aquilo é lei. São regras e
1043 exceções. Tá certo e tá errado! Tá certo e tá errado! Tá certo
1044 e tá errado! Pra aquilo que você não tem explicação você
1045 inventa uma bem difícil (risos), de preferência não
1046 compreensível e boa! O poder é seu e acabou! Você não tem
1047 problemas. À medida que você vai trabalhar com textos, você
1048 vai trabalhar com questões que você não tem o domínio ainda,
1049 que você ainda se sente inseguro, você abre a guarda na sala
1050 de aula. Então, assim: o aluno vai perguntar e você vai falar:
1051 "Olha, isso eu não pensei." E esse é o grande medo do recém

1052 formado. É falar que ele não sabe. Porque pra falar que não
1053 sabe, o aluno fala "esse cara aí, não sabe nada, não." E pra
1054 quem tá começando a carreira é muito ruim. Eu não ligo mais. O
1055 aluno pergunta as coisas pra mim e eu falo "Não tenho a menor
1056 idéia" (risos), "Não sei", "O que que é mesmo que você tá
1057 perguntando?" Eu não tenho o menor problema de falar isso,
1058 entendeu? Só que é assim, eu passei já por uma etapa, né. Eu
1059 não me desmoralizo porque falo que não sei::: "Vamos tentar
1060 isso aí." Mas eu me sinto segura pra falar isso. Agora, quando
1061 se tem vinte anos e está começando a carreira, você, vai virar
1062 pro aluno e falar "Olha, eu não sei isso." A gente não tem
1063 maturidade suficiente assim. Eu vejo assim por mim, né. Dá uma
1064 insegurança muito grande, né. Você vai ser taxado de
1065 incompetente se você tá começando? É horrível! Agora, hoje, eu
1066 nem ligo mais. Absolutamente.

1067 **Regina:** Você já sabe um pouco o que você ignora.

1068 **Rosa:** Eu sei o que eu ignoro (risos). Pode perguntar,
1069 amiga.

1070 **Regina:** Com uma palavra, que representação ou que
1071 expressão você usaria, por exemplo, sua mesmo, para a natureza
1072 do que é teórico e do que é prático?

1073 **Rosa:** Não sei, Rê! Mas o que é teórico é o que alguém
1074 algum dia observou, pensou, refletiu, analisou, ligou com
1075 outras questões, sabe, e transformou isso de alguma maneira
1076 num conhecimento mais formalizado, codificado.

1077 **Regina:** Neste sentido, o seu doutorado, ele vai poder ser
1078 considerado teórico? Sua pesquisa?

1079 **Rosa:** Eu espero que sim! (risos)

1080 **Regina:** A minha?

1081 **Rosa:** O nosso, eu acho assim::: O desejo, o meu desejo é
1082 que possa ser considerado teórico. Eu espero isso. Transformar
1083 essa observação, essa reflexão, não é, em alguma coisa que
1084 seja::: codificar isso, transformar isso em alguma coisa que
1085 possa ser lida por alguém, por sua vez, que consiga ligar com

1086 outras questões também, relacionar e construir outro
1087 conhecimento e assim por diante.

1088 *Regina:* Mas ao mesmo tempo, ele é uma::: ele é um::: se
1089 ele for considerado teórico, ele é algo, é uma reflexão sobre
1090 a prática. Ele é resultado:::

1091 *Rosa:* Mas é isso que eu acredito. A teoria pra mim, pelo
1092 menos eu::: Olha, eu vou falar, bem, não sei, pode ser que
1093 seja besteira, talvez seja. Você me faz pensar numas coisas:::
1094 (risos).

1095 *Regina:* Não:::, eu também fico pensando.

1096 *Rosa:* Eu fiquei pensando na Ciência da Biologia, nas
1097 Ciências Naturais, né, quando o homem observava como é que a
1098 planta, não sei. Então, ele está partindo de alguma coisa que
1099 é ali, que acontece, pra pensar, eu acho que talvez, na
1100 Educação, quando você pensa nas relações, nas coisas que
1101 acontecem, como que a língua se efetiva e porque que a gente
1102 aprende então uma língua que a gente já sabe. Isso que eu tô
1103 falando é o que os teóricos da língua falam. Quem trabalha com
1104 o ensino de língua, quando você fala, porque está lá: o Sírio
1105 Possenti fala isso, o Marcos Bagno fala isso. Porque é que
1106 você tem que aprender uma língua que você já sabe falar? E aí
1107 vão buscar as explicações. Tá nas relações sociais, tá nas
1108 relações humanas, nas relações culturais, econômicas etc e
1109 tal. E tantas outras, né. Então, é assim, eu não vejo teorias
1110 dissociadas de questões práticas, nem que essas questões sejam
1111 abstratas. Que elas sejam questões ligadas com o pensamento,
1112 coisas que a gente não consegue concretizar. A Linguística é
1113 difícil por causa disso. Os alunos têm muita dificuldade de
1114 concretizarem o pensamento sobre aquilo que é abstrato. Como é
1115 que você pensa a língua? Não a língua concreta:::, você pensar
1116 na concretização, você vai entrar na Fonética que é uma
1117 ciência paralinguística, não é nem linguística. Então, quer
1118 dizer pensar num som, concretizar, não é isso. É pensar antes
1119 desse som sair, se concretizar. Como é que isso se dá e quais

1120 são as implicações disso. É muito profundo, é muito difícil.
1121 Mas não deixa de sair de questões práticas.

1122 **Regina:** Heidegger diz que "*o homem é um vivente que fala*".

1123 **Rosa:** Se ele é um vivente::: não sei:::, a vida::: A vida
1124 é uma coisa assim então, porque tudo sai::: porque a gente
1125 estava falando agora mesmo,::: Essa é a vida que a gente tem,
1126 é a nossa vida. A gente não tem outra pra viver, né, outra
1127 vida. Não que eu queira que a minha vida seja completamente
1128 diferente: Não. Quero ter a mesma mãe, mesmo pai, mesmo irmão,
1129 mesma família, mesma coisa. Essa é sua vida. Esqueça! Então,
1130 tudo sai disso né, dessas relações que a gente tem e de tudo
1131 mais. Talvez se eu fosse outra pessoa, minha pesquisa seria
1132 diferente. Eu nem quisesse pesquisar isso, nem quisesse pensar
1133 nessas questões. Eu conheço um monte de gente que não quer nem
1134 saber, não. Porque tem uma outra visão, uma outra vivência. Ou
1135 só tá pensando no contracheque: "olha, quanto que vai sair
1136 aí?" Eu não penso não. Eu penso na sobrevivência, eu tenho que
1137 pagar as contas, né, a gente tem que viver. Mas, também não
1138 vivo pensando assim: "ah, eu vou fazer isso, porque eu vou
1139 ganhar tanto." Se eu vou fazer, se eu vou ganhar bastante ou
1140 se eu vou ganhar pouco, se eu me proponho a fazer, tenho que
1141 fazer bem feito. E fazer as coisas mal feitas, elas só vão
1142 fazer mal pra mim mesma, não é? Porque dá uma sensação ruim na
1143 gente. Porque a gente sabe quando a gente faz, dá uma aula mal
1144 dada, faz um negócio mal feito. Quer dizer, dentro das
1145 possibilidades, a gente tenta fazer o melhor, refletir sobre
1146 aquilo de uma maneira mais aprofundada. Não é assim? Não veja
1147 só o superficial, não veja só a ponta do iceberg, né, da
1148 lingüística textual. Não veja só isto! Isto é o que aparece.

1149 **Regina:** Pois é! É o superficial.

1150 **Rosa:** Mas existem outras questões. Então a pessoa que acha
1151 que tudo é a prática, tudo é o que vê, é o que tá concreto.
1152 Não, o aluno é isso, o aluno aquilo, ou cidadão. Espera aí,
1153 vamos pensar: "Ah, mas por que que ele não aprende?" Tá, não

1154 aprende. Eu sei. Então, vamos ver: como é que você tá
1155 trabalhando? Não sei. Então, vamos pensar, eu sou desse
1156 jeito... (risos) a gente tem que achar uma saída prá coisas,
1157 não é? Porque senão perde o barco.

1158 **Regina:** Porque a situação põe interrogações prá gente e é
1159 por isso que a gente sai em busca de respostas. É por isso que
1160 se faz ciência, arte, matemática.

1161 **Rosa:** Então prá mim não serve, separação não tem. Não
1162 consigo, por mais que eu me esforce. (risos) Eu vou me
1163 esforçar, fazer tudo assim, uma coisa dum lado, outra coisa do
1164 outro. Eu vou pensar um pouquinho...

1165 **Regina:** Não que precise mesmo estabelecer uma distância
1166 entre uma coisa e outra. Mas o próprio termo, os dois
1167 termos::: por isso que eu perguntei inicialmente como você
1168 escreveria? Hoje a gente pode escrever teoria e prática,
1169 teoria-prática, teoria/prática e acho que isso define uma
1170 posição. Uma posição teórica.

1171 **Rosa:** Porque mesmo quando eu falo, olha, a prática na sala
1172 de aula eu vou ficar, ou eu fico narrando sobre o que
1173 aconteceu, mas isso o que que é? Isso na minha visão é nada.
1174 Eu tô vendo o que é a ponta. Então não tem reflexão. Você só
1175 contar o que aconteceu, você não refletiu sobre aquilo. Mas
1176 não tem reflexão, você não consegue agir também sobre aquilo
1177 que aconteceu. Você só consegue falar sobre o que aconteceu.
1178 Mas e aí, o que é que você fez, né?

1179 **Regina:** Descreveu só.

1180 **Rosa:** A descrição, a mera descrição, descrição por si só
1181 não::: essa é uma questão que pega, porque eu sempre peço pros
1182 alunos prá fazerem uma narrativa. Eu tenho adotado muito isso,
1183 sabe? Sobre a experiência do estágio, como é que está sendo? E
1184 aí, buscando resgatar com eles, sabe, ligar, devagar, porque
1185 os alunos não sabem fazer isso, a gente não sabia fazer isso.
1186 Agora a gente consegue fazer um pouco melhor. Porque? Porque a
1187 nossa trajetória, ela nos levou, não é, quer dizer, nós

1188 buscamos. Eu acho que a gente buscou de alguma maneira, mas, é
1189 difícil você fazer isso. Porque a gente vive num mundo que eu
1190 acho que pensa, eu acho que a teoria é uma e a prática é
1191 outra, infelizmente. Tanto que os alunos entram na faculdade
1192 querendo aprender Gramática. Porque na prática deles, eles
1193 acham que aquilo lá é ensinar Língua Portuguesa. Elas não
1194 pararam ainda prá refletir o que é, então, as disciplinas
1195 teóricas elas servem prá isso. As teorias que são trazidas prá
1196 sala de aula. É impossível fazer essa ponte. Sair lá daquele
1197 ponto inicial, de quando ele vem do ensino médio, de quando
1198 ele:::, o entendimento que ele tem sobre a língua, não
1199 representa que ele vivenciou, infelizmente, deveria fazer já e
1200 a Lingüística vem batendo forte desde a década de 80. Já era
1201 tempo de ter tido uma transformação, mas:::

1202 **Regina:** Lingüística Aplicada não tem como disciplina? Na
1203 Graduação?

1204 **Rosa:** Do professor? Não, eu não sei. Acho que não.

1205 **Regina:** No seu cotidiano, no seu trabalho as pessoas
1206 conversam entre si?

1207 **Rosa:** Não. Não há nem tempo. A gente não tem um
1208 departamento, mas se tivesse um departamento, seria a mesma
1209 coisa... mas um espaço onde os professores de Letras pudessem
1210 se encontrar... porque tá todo mundo ali mas ninguém tá ali.
1211 Tá todo mundo separado! Cada um por si e Deus por todos. A
1212 gente ainda tenta manter uma ligação, sabe? Ficar um pouco
1213 juntos. Mas é difícil. Ninguém tem dedicação exclusiva. A
1214 grande maioria trabalha, tem outros trabalhos, tem outros
1215 empregos prá sobreviver e então não tem nem como exigir.

1216 **Regina:** Mesmo que tivesse dedicação exclusiva, isso não
1217 garantiria.

1218 **Rosa:** Não. É questão da individualização do que é público.
1219 Eu li um artigo esses dias que dizia que o que é público está
1220 virando privado. Ninguém mais quer saber de fazer nada com

1221 ninguém. Cada um quer ficar separado. E o que é privado tá
1222 ficando público. Das coisas que ninguém precisaria saber...

1223 *Regina:* Basta ver o sucesso do Big Brother.

1224 *Rosa:* Exatamente. E os espaços que deveriam ser públicos,
1225 vão se tornando privados e as pessoas se fechando. E o texto,
1226 é interessante, porque ele fala: você passa na calçada e
1227 ninguém nem quer nem encostar no outro. Porque a pessoa não
1228 quer dividir com ninguém aquilo. "Olha, esse espaço aqui é meu
1229 e eu não quero nem ver você." E eu acho que, de certa forma, é
1230 isso.

1231 *Regina:* Amiga, tem muita coisa prá conversar, mas acho que
1232 por hoje tá bom. Depois em outra hora a gente continua.

1233 *Rosa:* Não, pode continuar.

1234 *Regina:* Outra hora a gente pode continuar. Muito obrigada.