

# **“MARIAS”...HISTÓRIAS DE VIDA INTERPRETADAS: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS E PROCESSOS CONTINUADOS DE FORMAÇÃO**

(“MARIAS”... INTERPRETED HISTORIES OF LIFE: CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE, COMPETENCES AND CONTINUOUS PROCESSES OF FORMATION)

FABIANA BRUM SPILIMBERGO<sup>1</sup>

MARIA LUIZA MILANI<sup>1</sup>

PATRÍCIA DO AMARAL COMARÚ<sup>1</sup>

## **RESUMO**

As trajetórias de vidas profissionais, a seguir apresentadas, são o resultado de reflexões desencadeadas pela disciplina Educação e suas inter-relações sócio-políticas e psicológicas, do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Estas reflexões contribuíram para a compreensão de processos singulares de formação continuada, identificados ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional de duas professoras entrevistadas. Trajetórias estas que, segundo a voz das professoras, não deixaram de fora os anseios e críticas pessoais, que na interdependência com a carreira docente formaram um todo, coerente entre descobertas, (in)certezas e desafios na prática cotidiana. Tais histórias de vida são interpretadas, neste trabalho, através de duas temáticas: competências para o professor, considerando a conjuntura social, política e educacional a partir da década de 70 e as relações no trabalho pedagógico e nos outros espaços da vida cotidiana do professor que propiciam a formação continuada.

**Palavras-chave:** conhecimento, formação, professores.

## **ABSTRACT**

*The trajectories of professional lives, to proceed presented, they are the result of reflections unchained by the discipline Education and its interrelations partner-politics and psychological, of the course of Master in Education, of Santa Maria's Federal University. These reflections contributed to the understanding of singular processes of continuous formation, identified along the trajectories of two teachers interviewees' personal and professional life. Trajectories these that, according to the teachers' voice, they didn't leave the longings and personal critics out,*

*that in the interdependence with the educational career formed a whole, coherent among discoveries, doubts and challenges in the daily practice. Such life histories are interpreted, in this work, through two thematic: competences for the teacher, considering the social conjuncture, politics and educational starting from the decade of 70 and the relationships in the pedagogic work and in the other spaces of the teacher's daily life that propitiate the continuous formation.*

**Keyword:** knowledge, formation, teachers.

Considerando a temática do conhecimento enquanto horizonte norteador da intervenção do professor, no cotidiano da escola e da sociedade, abordaremos a construção do processo continuado da formação docente, a partir do eixo teórico, com conhecimentos de diferentes autores que mostram suas concepções sobre esse assunto e, no eixo da ação, através das trajetórias de vida de duas professoras que identificaremos por “Marias”...

Retomando idéias que já foram mencionadas, reafirmamos Abraham (1986) que vê o “professor como pessoa”. Partimos desta idéia-chave, resgatando as trajetórias profissionais de professoras, permeadas por diferentes influências e exigências do seu contexto e da sua vida pessoal, procurando interpretá-las através de duas temáticas: competências para o professor, considerando a conjuntura social, política, educacional a partir da década de 70 e as relações no trabalho pedagógico e nos outros espaços da vida cotidiana do professor, que propiciam a formação continuada.

Apesar de não fazer parte dos conhecimentos teóricos que sustentam esta nossa reflexão, reportamos à preocupação que Marx já levantava há cento e cinquenta anos sobre a formação de professores. Diz a terceira tese sobre Feuerbach:

<sup>1</sup> Mestrandas em Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

*A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produto das circunstâncias e da educação, e que, consequentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. (Marx e Engels, 1981:100)*

Temos percebido que a questão da formação do professor continua problemática, em plena transição do segundo para o terceiro milênio, porque Edgar Morin levantou este mesmo questionamento, ao dizer: "Esta é uma questão-chave. É uma questão insolúvel, logicamente; é como o problema das relações entre as partes e o todo. Logicamente não há resposta. Mas, felizmente, a vida é um produto mais forte que a lógica..." (Petruglia, 1995: 86-87).

Assim, através dos relatos de duas professoras, caracterizando suas histórias de vida procuramos identificar o conhecimento construído na trajetória de suas formações, enquanto horizonte orientador da intervenção no contexto da vida cotidiana, evidenciando sua construção profissional e pessoal.

*O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto "prático". Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o "desenvolvimento". Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (Goodson, 1995:69)*

A voz do professor revela que sua trajetória é marcada pelo contexto e dentro dele por imagens que vão sendo parte desta construção, com a aquisição de competências que segundo Sue (1997)

*Si l'éducation, et non plus seulement l'école, se lançait dans cette "culture de la compétence", chaque individu pourrait, dès le plus jeune âge, être doté d'un "portefeuille de compétences" qu'il aurait à charge de faire fructifier tout au long de sa vie, la certification scolaire, le diplôme {...}un système fondé en partie sur cette "culture de la compétence" n'a de sens que si chacun peut disposer d'espaces éducatifs de ce type tout au long de sa vie pour*

*actualiser ses compétences et en acquérir de nouvelles. (p.99)*

Dessa forma, a primeira temática que une o eixo teórico com o da experiência está centrada nas competências para o professor, considerando a conjuntura social, política e educacional, a partir da década de 70, período este considerado tendo em vista que as trajetórias de vidas de formação das professoras iniciarem nesta década, pois

*El desarrollo de los medios de producción y el cambio de las relaciones sociales pueden ser tan rápidos que no sólo las generaciones más jóvenes toman una parte de su saber de otras fuentes, sino que las mismas generaciones más viejas están obligadas a aprender de nuevo, a apropiarse de un nuevo saber cotidiano. No obstante, incluso en presencia de tal orientación hacia el futuro, la materia prima del saber cotidiano es llevada y transmitida sobre todo por las generaciones precedentes. (Heller, 1994:319-320)*

Compreendendo que os saberes referem-se a conhecimentos múltiplos, aprendidos de um cotidiano rico e complexo, observamos nos relatos das professoras que contribuíram para este trabalho, um recorte bastante singular na construção da profissão docente. Revelam-se as competências que foram sendo construídas ao longo das trajetórias de vida, enquanto reconhecemos, como evidencia Sue (1997) que "aujourd'hui produire de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences est devenu la clé de l'efficacité productive {...} qui prend le pas sur la notion plus classique de qualification et souligne la profonde transformation de la nature du travail." (p.87)

As modificações ocorridas nas trajetórias observadas revelam a não estagnação destas professoras e o não-conformismo quanto aos saberes, confirmado o que Heller (1994) nos coloca a respeito dos saberes cotidianos, os quais caracterizam as gerações mais novas, por modificações e não mais por um saber único repassado pelas gerações precedentes.

Falando-se em trajetórias de vida pessoal e profissional, consideramos relevante o processo da construção de saberes pelas gerações adultas na re-significação do saber cotidiano das gerações sucessivas. Há, pois, uma mudança do saber cotidiano, que não mais está atrelado ao saber das gerações anteriores, mas que revela-se na dinâmica do próprio processo do viver.

Um resgate dessa identificação dos saberes diferenciados está evidenciado na fala transcrita de uma das professoras entrevistadas sobre a escola dos anos 70, a

qual relembra o contexto da época. Ao mesmo tempo, constata-se a necessidade da busca de novos saberes influentes, que se estende até os seus dias atuais...

*... na primeira série eu venho morar em Santa Maria, saí da casa da mãe e venho fazer segundo grau morar com a minha vó... o contexto que marcou o primeiro grau e praticamente a minha adolescência, ontem eu estava lembrando disso, era assim década de setenta, anos de pós-ditadura, recém pós-ditadura, então não se falava, não tinha nenhum tipo de educação mais crítica na escolas, a gente vivia assim, acho que "Verdes Anos" -aquele filme- retrata exatamente o que a gente vivia, reunião dançante, aquelas coisinhas, nada de escola crítica, só educação moral e cívica, OSPB, aquela coisa bem nacionalista, cantando Brasil ame-o ou deixe-o, copa, não tive envolvimento com lide-ranças, grêmio estudantil, isso já não existia mais dentro das escolas... (Maria Fabiana)*

Neste relato é bem notório a não-inserção das discussões sociopolíticas entre os jovens, até porque o contexto vivenciado estava permeado por interferências dos tempos acirrados da ditadura. Observamos que a escola, para esta professora, neste período era um lugar de amizades, onde as discussões políticas eram inexistentes; era a escola da reprodução, do repasse de saberes e não da construção destes, o que a leva mais tarde ir em busca de uma formação política fora dos espaços escolares, assim como caracteriza a sua escolha pelo magistério que até então era resistente:

*eu fiz uma conversa com algumas pessoas e foi assim aparecendo essa coisa do magistério, mas nessa época, foi aparecendo o magistério por um outro convite, eu participava, porque o Centenário fez isso, porque eu tinha ligação com a Igreja Protestante (...), eu participava nessa época, aí já é o início da minha formação, eu diria, a minha formação mais politizada, que foi por dentro de grupos de jovens, nessa época, para quem não tinha pego, tinha tido toda uma adolescência, eu diria assim bem babaquinha, só com as coisinhas de reunião dançante, a formação que a gente começa ter mais politizada nessa época, já 79/ 80 (...) a gente tinha grupos de jovens, que participavam de todas as religiões (...) era um movimento Ecumônico (...) muito grande de jovens que estavam na igreja católica, trabalhavam com os movimentos de base que eles chamavam na igreja Católica e nós também trabalhávamos com*

*crianças. Então, eles foram convidando para a gente trabalhar dentro do 2º grau da escola, a juventude que já tinha mais idade, não muito mais, gostava de ler de discutir, eles colocaram a gente a trabalhar com os adolescentes do 1º e 2º grau, eles criaram, na escola, o que eles chamavam de Pastoral da Juventude. (Maria Fabiana)*

Segundo Demo (1997), a concepção de competência está vinculada à capacidade de fazer e fazer-se oportunidade, como processo de formação do sujeito histórico capaz de inovar, sobretudo de humanizar a inovação. Assim, a relação desta professora com o seu primeiro grupo de trabalho foi primordial, o qual oportunizou que a mesma pudesse rever aquela sua formação não politizada, alienada e alienante. Reflete-se pela postura diferenciada de aquisição de outras competências, ou melhor, de outras formas de saber fazer e, principalmente, saber ser.

Freire (*apud* BRANDÃO, 1982), já nos dizia que “a educação enquanto ato do conhecimento é também por isso mesmo um ato político, e nós educadores podemos ser artistas e políticos, mas nunca técnicos.” (p.97)

*nessa época década de 80, já era 86/87/88 aquela discussão toda da pedagogia dos conteúdos: Saviani, Libâneo, Gadotti, brigando com Saviani por posições políticas dentro da educação, partido político no meio ... e eu era militante evidente, tinha que entrar dentro dessa linha (...) toda a discussão do momento é essa, a educação como um ato político, toda a participação na conjuntura nacional e abertura 80 e poucos, estava todo mundo podendo falar, e aquele medo passou... Paulo Freire sendo lido de novo, 87 já, o Paulo Freire timidamente entrando na pós-graduação, que até hoje é timidamente lido... mas daí, logo eu tô fazendo o mestrado e o conclui... (Maria Fabiana)*

Observamos que a aquisição de competências vão sendo exigidas conforme as necessidades colocadas pela sociedade, e também pelas vivências singulares que propiciam um outro olhar para aquele já feito, uma renovação e inovação, já que: “hoje, a única maneira de acumular conhecimento é renová-lo permanentemente pela renovação de si mesmo”. (Demo, 1997:69).

E desta renovação, passamos a perceber esta professora não mais separada da sua atuação política, confirmando as colocações de Paulo Freire ditas anteriormente, pois estas atitudes não estão separadas, fazem parte, compõem a pessoa e o professor. E este

“profissional, portanto, não é aquele que apenas executa sua profissão, mas sobretudo quem sabe pensar e re-fazer sua profissão” (Demo, 1997:68).

A própria atuação e ação política vão se modificando, assumindo outras posturas e exigindo outros conhecimentos.

Portanto, num percurso de trajetórias, dinamizadas ao longo da vida, a concepção identitária de um profissional ultrapassa significativamente a de alguém que somente executa a sua profissão. Urge pensar, e reconhecer, que o profissional que luta por sua autonomia é, sobretudo, alguém que sabe refletir sobre as suas ações, refazendo-as e, além disso, vai se reconstruindo continuamente no processo singular e coletivo de formação.

*a minha escolha de tempo de estudo-tese se dá basicamente por uma inquietação que eu tinha com todas estas narrativas dentro da minha formação marxista; já estava com o projeto pronto ... eu tava muito inquieta com essas questões e achava que a gente (...) tinha que interferir e a gente interferia sempre e estava desconfiada com essas teorias fechadas e fiz, então, a escolha pelo doutorado. Comecei o 1º ano morando em POA, todo tempo, foi muito bom porque me fez sair daquela perspectiva da década de 80, que ainda estava muito ainda no curso, as brigas de Saviani e Gadotti era só o que a gente estudava, pedagogia dos conteúdos, pedagogia freireana. Então saí dessa discussão da metodologia de ensino, através da linha de pesquisa e principalmente do núcleo de pesquisa que eu me liguei, que era a subjetividade, poder e educação, ligado a pesquisa da minha orientadora. Na verdade a gente não entrava no doutorado com orientador, a gente ficava durante um ano fazendo o processo de aproximação, vendo o que tinha a ver com o teu projeto, pra mim foi muito bom, mas foi muito ruim que eu entrei com um projeto e saí com outro, mas foi a minha total abertura de morar num lugar diferente e sair daqui... e até aproveitar o doutorado para mexer com tudo, viver... (Maria Fabiana)*

Diante destes aspectos da trajetória profissional colocada, deparamo-nos com a questão colocada por Sue (1997): “D'où viennent ces compétences? Pour certains la réponse semble évidente. Les compétences dérivent de la mise en oeuvre des savoirs. Elles sont issues de la pratique, particulièrement de la pratique professionnelle” (p. 93). Acrescentamos que tais competências estão inteiramente ligadas a modificações de

posturas pessoais, de um processo de se rever e de querer ser modificado, afetado.

As competências hoje estão sendo recolocadas; estas, constituem-se numa espécie de “termômetro” das transformações no trabalho, e retomando o pensamento de Sue (1997), mencionado anteriormente, produzir novos saberes e novas competências está sendo considerado um caminho viável para a eficácia produtiva. E isso parece um pouco preocupante, no que diz respeito à educação, pois através da entrevista com outra professora, que também atua no meio universitário, observamos uma visão singular, mas que de certa forma reflete algumas posturas que nós, enquanto acadêmicas, já enfrentamos a respeito da formação de professores:

*E isso me indignava no Curso, quando eu entrei pro Mestrado eu dizia: “Meu Deus, é outro universo, por que a graduação é tão migalha?” ... Ese são os mesmos professores que trabalham em dois momentos, por que esse preconceito em relação à graduação? Por que não se trabalhar com esse conhecimento? Não se trabalha a questão do conhecimento, aqui; não se trabalha mesmo, são poucos os professores que têm esta visão mais epistemológica do conhecimento... nem da forma tradicional, é a “migalha da migalha”, é o resto que dão para essas meninas... E ainda pra completar, são professores que não valorizam o centro de formação que estão: são professores que criticam o Centro, apontam as falhas, mas muito pouco fazem pra contribuir... Então, o que as meninas chegam pra mim, no final do estágio com uma auto-estima tão baixa, que elas não têm coragem de inovar... porque, por todo o curso, se foi dito pra elas que elas entraram com as notas mais baixas dentro da Universidade, que elas não vão ser nada na vida, que vão ser empregadas domésticas, e que não vão ter mais mercado de trabalho. (Maria Patrícia)*

E para isso é preciso lutar contra uma cultura, que foi instituída para os professores, em que estes apenas ensinam, executam as atividades; o professor técnico, mero executor de tarefas, precisa ser repensado dentro dos cursos de formação e também nos programas de formação continuada. Os professores são integrantes desse processo de construção do conhecimento. Mas a realidade, às vezes, é outra, nas palavras da professora Maria Patrícia:

*Porque eu noto assim que, o que falta para as meninas é re-significar a aprendizagem... elas aprendem esses conteúdos, elas passam por*

*Vygotsky, por Piaget, passam mas não internalizam... depois chegam na prática e não conseguem... Por que está tendo um discurso teórico, e não está tendo uma prática teórica? Por que elas separam teoria e prática, que é o grande dilema da Didática, né?... Isso me perturba, porque eu quero desenvolver uma prática transformadora que pudesse viabilizar essa integração... Não sei se vai ser possível de eu fazer, mas alguns apontamentos eu tenho que trazer, porque é impossível assistir a essa formação de seres tão insensíveis pra questão da educação... (Maria Patrícia)*

Esta preocupação desta professora é considerada como uma competência adquirida, a qual vem desenvolvendo a investigação pedagógica, onde o conhecimento não é meramente repassado e recebido. Há um exercício de construção, permeado pela crença de que a realidade cotidiana de sala de aula não é uma atividade estática, mas é um conjunto envolvente de relacionamentos de saberes, preocupações, sentimentos, incertezas...

“Aujourd’hui, la tendance est à privilégier les compétences relationnelles ou comportementales, les fameux savoir-faire ou savoir-être” (Sue, 1997:90).

*Então, qual é o poder político que está aí, por trás, dentro de um curso de formação que acaba não dando conhecimento para as meninas, não instrumentalizam, não dão aulas como deveriam dar, escondem o conhecimento, usam o conhecimento como arma de poder para eles se exaltarem como donos do saber... “Meu Deus, é outro universo, por que a graduação é tão “migalha”? (Maria Patrícia)*

Este relato é um retrato atual de uma prática muito antiga da humanidade, onde o conhecimento sempre esteve vinculado a uma relação de poder, tal como nos mostra Kincheloe (1997):

O conhecimento não é mais feito para parecer imutável, um segredo conhecido somente pelos eleitos e os privilegiados. Umberto Eco escreve em *O Nome da Rosa* sobre os males do imutável, do conhecimento secreto que é visto como uma entidade a ser possuída, mais do que difundida entre as pessoas. (p. 212)

*Eu estou acreditando que é formando novos professores, que não reforcem estas desigualdades, que tenham sensibilidade, que acreditam nos alunos... eu tô acreditando ainda que eu posso,*

*não conscientizar, porque ninguém conscientiza ninguém, porque as pessoas têm livre-arbítrio, né... cada um vai seguir o caminho, mas sensibilizar... eu acho que o meu objetivo, aqui dentro da Universidade, é sensibilizar pra estas questões sociais. Eu acho que tenho este compromisso de trazer esta realidade de exclusão pra dentro da escola, fazer as gurias trabalhar com crianças de rua, sentir esta realidade... elas têm que ser sensibilizadas, têm que ser sensíveis, têm que ter um olho sensível para esta realidade... é formando pedagogos muito competentes que tenham respostas teóricas, práticas e metodológicas para trabalhar na sala de aula... articular o conhecimento de uma forma mais interdisciplinar... do ponto de vista do conteúdo, do ponto de vista humano... (Maria Patrícia)*

“Mas n’et-ce pas justement le rôle de la formation professionnelle continue que de produire de nouvelles compétences?” (Sue, 1997: 94)

O mundo atual solicita que uma das competências é o saber fazer, mas um fazer diversificado, onde se inclua o saber ser, que tem uma conotação direta com o saber fazer. No momento que é colocado o fazer, na prática, acopla-se junto o conhecimento que ensinou o fazer e o conhecimento que ensinou a ser, como nos confirma Sue (1997) ao dizer: “... savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui viennent enrichir le potentiel de compétences de chacun” (p. 85). Este potencial é construído através da mão-de-obra dos saberes da prática, particularmente da prática profissional, daqueles que não se conformam apenas com a aquisição de informações científicas, mas do seu englobamento no saber fazer cotidiano.

Esta aquisição não trata apenas de consequências da curiosidade e de interesses individuais, pois há ambientes sociais que exigem a posse destas informações, para contribuírem na mobilidade e nas competências destes profissionais.

Nos ambientes sociais ocorre a interdependência de conhecimentos e práticas, mediada pelas relações de trabalho. Para mostrá-la, recorremos à segunda temática delimitada neste trabalho; portanto, as relações no trabalho pedagógico e nos outros espaços de vida do professor, que propiciam a formação continuada, são também indicações que incitam novas competências.

*Desde aquela época, portanto, desde os meus dez anos, é para mim uma espécie de dogma o fato de que eu consisto de muitas pessoas, das quais de forma alguma estou consciente. Creio*

*que são elas que determinam o que me atrai ou me repugna nas pessoas que encontro. Foram o pão e o sal de meus primeiros anos. São eles a verdadeira e secreta vida do meu intelecto.*" (Canetti, 1987:105)

*uma grande amiga minha me levou a sair de casa, com 20 anos... nós trabalhávamos e morávamos juntas e me levou... a começar militar inclusive no PT; então, eu já tinha toda uma visão mais política, sociologia, filosofia... então, na filosofia, me levou até uma certa impaciência com as aulas, eu tinha toda uma leitura por fora; na militância, a gente lia e estudava muito na época. Os professores que a gente tinha na filosofia eram muito ruins... uma filosofia muito teológica, da federal, muitos professores ligados a teologia; então, a gente não tinha uma filosofia, a gente tinha aula de teologia, até a última cadeira que eu consegui ir... (Maria Fabiana)*

A inserção numa prática política faz parte do processo da formação desta professora, no qual percebemos essa coerência entre o discurso que reflete a opção política e a prática, pois conseguia fazer uma leitura mais crítica sobre suas relações acadêmicas e sociais.

*surgiu a possibilidade, já em 86, com a pedagogia concluída... de fazer um mestrado e eu não tinha terminado a pedagogia ainda... e tinha uma cultura dentro da academia bem diferente da que é hoje... que era a da entrada no mestrado, privilegiando as pessoas que tinham currículo imenso; então, as pessoas que estavam nas delegacias de educação há anos, alunos recém-saídos não tinham, mas eu tinha tido um ingresso na pedagogia, já no final da pedagogia trabalhando muito perto de alguns professores que tinham muito mais atuação e que levavam a gente para falar; eu já falava muito, fazia muita palestra e aí as palestras eram publicadas... para uma aluna da pedagogia (...) não era um currículo assim, de aluna recém-saída, quer dizer, não era a cultura da pedagogia na época (...) a grande maioria das pessoas que tiveram na pedagogia comigo nem se quer continuaram, umas continuaram professoras, mas outras casaram, trabalham no comércio, não fizeram a pedagogia para continuar na academia e muitos me desestimulavam: não, tu não vai entrar, não está nem formada em pedagogia, capaz que vão aceitar isso, tem que esperar um pouco... e acho interessante porque eu ingressei no mestrado, tinha já toda uma ex-*

*periência (...) acho que essa experiência me influenciou na escolha que eu queria estudar, e ei entrei para trabalhar no campo da didática ... (Maria Fabiana)*

O professor situa-se no universo das relações tipicamente humanas, "... habita um mundo em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos" (Alves *apud* Silva, 1992:10). Utopias feitas, no saber fazer e saber ser das relações pedagógicas cotidianas, reveladas pela seguinte fala:

*eu quero incentivar mais "Marias", que esta história de vida não seja somente minha, mas que outras pessoas possam ter a felicidade de concretizar os objetivos como eu conquistei... esta é a minha meta: incentivar novos talentos aqui no Centro, mexer com esta estrutura... mostrar para as alunas que é possível ter sonhos... (dizem que sou utópica!) ... o que me move são minhas esperanças e os sonhos! O dia que eu não tiver mais isso, eu não tenho porquê estar aqui... (Maria Patrícia)*

A prática pedagógica do professor, no sentido da construção do homem, sendo feita com sentimento e compromisso em busca das utopias e dos sonhos, é almejada envolvendo este profissional completamente no que está fazendo. Caso contrário, esta prática tornar-se-ia alienada pela falta de envolvimento, cuidado e compromisso com o que faz.

As contradições vivenciadas, numa reflexão sobre as utopias singulares, confrontada com uma prática descompromissada, constitui-se num desafio fundamental, a produção de novos saberes, por professores que não estão acomodados ou conformados com a situação:

*eu tinha militância no movimento de mulheres (...) dentro do PT, eu tinha uma discussão boa com o grupo de mulheres, que depois quando nós saímos dentro do PT, do grupo de militância e foi pra fora pegando outras mulheres, que não eram de militância partidária, e nós criamos na cidade (...) um movimento que chamava MMS, (...) e a gente fazia do MMS um ambiente de discussão das questões da mulher, a opressão da mulher, porque dentro do partido quem realmente falava, liderava eram os homens; então as mulheres, até para vencer a questão de falar dentro do partido, tinham que ter um espaço de preparação nossa, então a gente fez desse movimento um lugar que se conversava, dava risada, mulheres de grandes personalida-*

*des do PT, deputadas, mas se sentiam com condições inferiores para falar, porque era a mulher do fulano de tal{...} a mulher de não sei quem, então a gente fazia daquele lugar, um lugar de estudo... e quando eu cheguei no doutorado, eu entrei num grupo de discussão das questões dos estudos de gênero, de mulheres que não eram feministas e eu, que vinha dessa trajetória mais feminista mesmo, da mulher militante. (Maria Fabiana)*

Contradições não são encontradas, apenas, no ambiente interno da prática docente. Apesar de não serem relacionadas com a sala de aula, ambiente tradicional de atuação do professor, são também grandes fontes de problemas que passam a ser incitadores da formação continuada, desejável e necessária para o profissional que quer construir conhecimentos que o subsidiem na compreensão dos sujeitos no ambiente da sala de aula. São as relações sociais abrindo caminhos para a formação continuada, “... trata-se do processo que tem por objetivo integrar o eu individual no eu coletivo, como membro consciente e crítico” (Giles, 1983:28). Desta forma, o diálogo entre os professores, e a sua auto-reflexão, são fundamentais para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

*O início da carreira não foi fácil{...} o que superou foi o carinho das alunas e, basicamente, a fidelidade delas{...} (Maria Patrícia)*

*eu me entusiasmei neste momento em coordenar um projeto grande, embora muitas pessoas diziam assim, isto é um grupo inviável, as pessoas estão acostumadas a produzir sozinhas{...} Realmente a gente conseguiu, estes dois anos foram os dois anos mais ricos de toda a vida profissional da gente, mais rico no sentido que eu consegui dar um pico para a minha produção científica junto com alunos de iniciação, mestrado e doutorado, como nunca. (Maria Fabiana)*

Para Nóvoa (1992) o trabalho em grupo propicia a criação de redes coletivas, estabelecendo fator decisivo na socialização e afirmação de valores próprios da profissão professor. “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício de autonomia da profissão docente”. (p. 26)

*O que eu tô vendo hoje é que na verdade o meu grande motor da produção é o grupo. Quer dizer, eu acho espaço... Acho que a gente conse-*

*gue ter o espaço da produção, consegue ter o espaço administrativo se a gente se organiza... (Maria Fabiana)*

A reorganização do profissional está relacionada com as experiências que, aliadas ao conhecimento como um fato social, vão fazendo surgir da prática outras competências, aliando o homem no conjunto de suas relações sociais. Desta forma, a autonomia e as competências fazem parte da história de cada profissional, na polivalência das atividades pessoais e profissionais. O homem, para conhecer, se insere na realidade onde os fenômenos se produzem e com sua ação, procura conhecê-los para transformá-los mediante uma prática ou trabalho; com isto, cria a base da sua existência social.

Esta existência, de acordo com Chantraine-Demally (1992) está relacionada com as competências organizacionais, pois

*... as competências que mobilizam um certo número de saberes, relacionados com as metodologias de trabalho coletivo, de organização de um grupo profissional local, de estímulo à comunicação interna e externa, de incentivo às suas relações com o meio {...} no plano coletivo, para fazer mexer um número mais significativo de professores, as formações mais eficazes são do tipo interativo-reflexivo. (p.153-154;157)*

*... eu tenho trabalhado com as gurias essa auto-estima, essa busca pelo conhecimento e a paixão pela pesquisa, que eu acho que é a forma de instaurar o novo pedagogo no mercado de trabalho... e a coragem de buscar novas coisas, e não se conformarem com as coisas dadas. Elas têm que questionar o porquê sempre das coisas... (Maria Patrícia)*

*... quer dizer a responsabilidade de coordenar um grupo, uma grande pesquisa, que uns vão encerrando e vão indo embora para suas instituições, outros vão chegando. De qualquer forma tu tens que agregar tudo isto. Tem que responder. Eu acho que aí, neste momento, o salto na minha produção foi um salto qualitativo que me levou pra dentro da pesquisa acadêmica mesmo, a me constituir uma pesquisadora... (Maria Fabiana)*

Na formação do professor-pesquisador, faz-se necessário desenvolver um compromisso de sempre ir além do que os livros falam. Ir além das possibilidades que lhe são oferecidas, na sua formação inicial. Ir além das

problemas mais conhecidos, pensar a sua formação acadêmica e incentivar outros professores-pesquisadores.

Nas palavras de Nóvoa (1992) a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas. Se constrói, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

*Estou, sempre estive, rodeada de pessoas e isso, diria assim, a gente atrai... mas a gente procura. Há pessoas muito boas. Também amigos, colegas e alunos. Acho o grupo de alunos muito bons...não tenho na minha história, na minha história profissional... eu não consigo lembrar...de algum problema de atrito com aluno que tenha virado inimizado, de eu não conseguir mais enxergar... eu não consigo, eu não tenho tipo de relação com as pessoas assim, se eu me atrito com uma pessoa, logo em seguida, eu consigo pelo menos procurar conversar... hoje, muito mais, eu já fui mais pavio curto. (Maria Fabiana)*

Considerando esta auto-reflexão da professora Maria Fabiana, onde reconhece a importância do ambiente relacional, como parte integrante do processo de formação de um professor, podemos destacar, tal como disse Isaia (1999), que “o sentimento é o que dá sentido e significado ao que fazemos”, e as relações interpessoais contribuem para a construção de significados positivos na construção docente. Portanto:

*... a formação continuada deverá proporcionar ao professor, aos professores, o desenvolvimento de sua dimensão profissional na complexidade e na interpretação das componentes que a constituem. Deverá ser uma formação que, sem deixar de ter em conta a atualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos, não se limita a ações de reciclagens acadêmicas, mas capitalize a experiência profissional adquirida, valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho e reclame dos formadores a capacidade de serem mobilizadores de conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou à conscientização do já tacitamente sabido. (Alarcão, 1998:120)*

A formação continuada deveria, então, ser confrontada com a evolução da ação de cada pessoa, no ambiente profissional e coletivo, contribuindo para a construção de competências diferenciadas.

*... eu quero autopromover essas meninas, eu quero que elas se sintam orgulhosas daquilo que elas são, como pessoa, como ser humano... e o meu compromisso teórico é para mostrar que pedagogo não é lugar pra qualquer um, e que esse centro acadêmico pode ser um centro de excelência, mas se mudar esse imaginário e a auto-estima dos próprios formadores, que no meu ponto de vista, é muito baixa. Eles mesmos se consideram escória da Universidade... os professores que estão aqui não se valorizam... pela falta de ética, pela falta de compromisso teórico e pela falta de profissionalismo. Porque se tivessem profissionalismo aqui dentro, eles iriam formar bem melhor, e não iam ficar jogando esses alunos pro mercado de trabalho numa irresponsabilidade... de certa forma, até contra essa sociedade que está aí, porque eles acham que a sociedade que está aí é uma sociedade de fila de desempregados, mas ao mesmo tempo é uma sociedade de emergência de conhecimento... as pessoas falam dessa emergência, no ponto de vista da carreira do professor como sendo uma das profissões mais privilegiadas do novo milênio, nessa sociedade do conhecimento, ao mesmo tempo em que ficam baixando a auto-estima, dizendo que as gurias não vão ser nada... E isso, eu não compactuo, e não vou compactuar com esse pacto de mediocridade. Sei que corro o risco, sinto isso, porque não faço parte e não quero fazer parte disso... (Maria Patrícia)*

Este processo continuado é ilimitado para todas as instâncias da formação do professor.

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um o pode fazer, nós sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional e específico e à forma como é avaliada a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial. (Carrolo, 1997:30)

Este trabalho, realizado com as professoras *Maria Fabiana e Maria Patrícia*, retrata as experiências singulares que permeiam a profissão docente e que os cursos de formação, muitas vezes, não contemplam. Através destas histórias de vida, procuramos destacar a relevância do conhecimento, a construção de competências e as relações interpessoais nesta construção profissional continuada, onde a grande invenção da humanidade é a própria construção de si mesmo, pelo homem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A.(org) *El enseñante es tambien una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CANETTI, E. *A língua absolvida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M.(org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. (p.21-49). Porto: Porto Editora, 1997.
- CHANTRAIN-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A.(org) *Os professores e a sua formação*. (p.139-158). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1993.
- . *Conhecimento Moderno*: sobre a ética e intervenção do conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- FREIRE, P. *O sonho impossível*. In: BRANDÃO, C.(org.). *O Educador: Vida e Mortes*. Rio de Janeiro: Biblioteca de Educação, 1982.
- GENTILI, P.; SILVA, T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GILES, T. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1983.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A.(org) *Vidas de Professores*. (p.63-78). Porto: Porto Editora, 1995.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1994.
- ISAIA, S. *Apontamentos de aula - 20.01*. Santa Maria: PPGE/UFSM, 1999.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político*: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1981.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org) *Os professores e a sua formação*. (p.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PETRAGLIA, I. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, J. *Formação do educador e educação política*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1992
- SUE, R. *La Richesse des Hommes: vers l'économie quaternaire*. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.