

T0414410532634.DOC

***A QUESTÃO DA MUDANÇA NA TRAJETÓRIA DE
EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR***

Geralda Terezinha Ramos

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se num passado e se corporifica num presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Paulo Freire

O exercício de refazer a minha trajetória nas questões relacionadas à alfabetização me faz retornar a um tempo/lugar bem distante: anterior ao ingresso na escola, por volta dos seis anos. O espaço é um vilarejo, encravado no interior de Minas Gerais. Num tempo em que a energia elétrica era novidade, não havia nada mais que um rádio ou revista, muito raramente, a leitura e a escrita representavam a possibilidade de realização de um sonho. O acesso a esse saber deu-se pelas mãos de meus pais, que me presentearam com minha primeira cartilha, com a qual viajei pelos lugares que minha imaginação permitiu.

Não me recordo de metodologias especiais, procedimentos didáticos: apenas a vontade de ensinar aliada ao desejo de aprender. Meu pai ou minha mãe apresentava o texto, explicava as dificuldades e eu fazia a leitura, quantas vezes fosse necessário, para garantir na memória o registro das idéias. Algumas lições, segundo eles, exigiam maior atenção porque eram mais difíceis, isto é, já trabalhavam as dificuldades ortográficas que tanto preocupam os alfabetizadores ainda hoje. Ler, de forma correta, aqueles textos padronizados, como o são as cartilhas, não parecia significar, ainda, o **saber ler**. Isso me inquietava e as respostas estariam no final do livro, quando o processo se concluísse, com o domínio de todas as dificuldades. Naquela época, os meus referenciais infantis já me indicavam que ler é muito mais que decodificar...

A primeira escola que freqüentei iria marcar profundamente minha trajetória de professora. Era uma construção nova e parecia-me enorme, espaçosa, com duas salas de aula. Aos olhos de uma criança da zona rural, ela era encantadora e freqüenta-la uma alegria permanente. Apesar do pouco tempo ali vivido como aluna, construí naquele espaço, meus primeiros referenciais de convívio com um grupo, com crianças menos privilegiadas, com o trabalho e a ação do SER professor. Anos depois, ali retorno como professora recém- formada do Curso de Magistério, para assumir uma classe de alfabetização. Os meus alunos são crianças simples, filhos de agricultores, que não tem muito mais que a inocência, a alegria e a vontade de aprender. O tempo ali vivido também é pequeno: uma professora efetiva assume minha classe. No entanto, aquele período, de retorno à infância, representa a primeira insegurança em relação ao processo de alfabetização: como desenvolver uma proposta condizente com a realidade de crianças de zona rural, com cartilhas direcionadas à cultura e ao cotidiano do meio urbano?

As imagens significativas da minha infância, nos anos seguintes , parecem, confundir-se com o trabalho de professora recém-formada: a alfabetização, o acesso à leitura e à escrita representaram pontos centrais das minhas preocupações. Alunos repetentes, com distorção idade/série, marginalizados no interior da própria escola por alguns professores e funcionários e a busca de alternativas concretas para superação das dificuldades.

Em outro momento, em outro espaço, bem mais distante, o encontro com alunos, bem diferentes, de vários Estados do Brasil ou, mesmo, de outros países, de culturas diferentes, reunidos no mesmo espaço para **aprender a ler e a escrever**. Nesse universo extremamente contraditório e heterogêneo, conheço concretamente o que, mais tarde, Emília Ferreiro chama de níveis e estágios do processo de construção da leitura e da escrita. Não é possível seguir rigidamente os passos do **método** de alfabetização escolhido. Faz-se necessário romper, a princípio, intuitivamente, mudar a rota, para poder avançar. Essas rupturas somente serão compreendidas, muito mais tarde, quando da pesquisa de Mestrado. Naquele momento, iniciava-se mais um **processo de mudança**: refletir criticamente sobre o vivido, através do resgate da minha história de vida como profissional que ultrapassa a ação docente e assume a coordenação de ações pedagógicas.

Ao concluir minha dissertação de Mestrado em 1993, refletindo sobre a trilha percorrida e utilizando a memória para **(re)visitar** o passado, percebo um movimento constante no desenvolvimento das ações, do trabalho realizado, das experiências vividas. Nesse movimento, aos poucos, percebo que tudo o que fazia estava impregnado de um propósito de **busca permanente, de mudanças profissionais e pessoais**.

O trabalho descrito naquele momento parece conter a dimensão de uma vida numa determinada fase, que não se conclui mas que se desdobra em múltiplas direções, em diferentes perspectivas.

A trajetória vivida no Amapá, especialmente nas atividades relacionadas à alfabetização, representa um estágio em que analiso as práticas vivenciadas, sem me deter em seu sentido intrínseco: aos poucos, evidencia-se a perspectiva da **Mudança** que, às vezes, de forma sutil, **(re)direcionava** minhas idéias e convicções e, em outras, de intensa radicalidade, estruturava-se, de forma lenta, gradativa, processual.

Considero, hoje, o trabalho desenvolvido no Amapá como o primeiro passo na busca de novos referenciais para as questões da alfabetização. Naquela época, o encaminhamento das ações era marcado pela preocupação em garantir a construção de um projeto interdisciplinar: a organização do grupo de trabalho se orientou, desde o início, para uma busca de parcerias entre os responsáveis pela alfabetização no Estado. As reuniões periódicas com um grupo heterogêneo de 18 pessoas, representantes dos diversos níveis de ensino, das diferentes esferas da Secretaria e dos diversos segmentos da rede pública, evidenciaram conflitos e incoerências de idéias, ações e da estrutura do sistema de ensino.

À medida que o trabalho avançava, percebi o envolvimento, o compromisso e a integração, na busca de soluções para as muitas dificuldades enfrentadas, em quase cinco anos de trabalho. O desafio do grupo era estruturar coletivamente as bases de uma Política de Alfabetização para o Estado, visando reverter um quadro de insucessos e resultados insatisfatórios.

Na medida em que o trabalho avançava, em que vivenciávamos o desconforto e a insegurança pelo desconhecimento das questões, iniciávamos, de forma inconsciente, um trabalho sistemático de pesquisa das práticas dos professores, redimensionando os processos de formação continuada, pela intensificação das discussões e revisão do referencial teórico- metodológico, capazes de garantir o suporte ao enfrentamento das questões que emergiam da prática.

Hoje, percebo que nem mesmo o grupo tinha clareza do grau de abrangência que o trabalho ia adquirindo e como suas repercussões seriam importantes para o futuro. Ainda não sentíamos os impactos das mudanças que seriam desencadeadas nos anos seguintes, motivadas pelos avanços da tecnologia, do conhecimento, nos diversos campos da ciência. Entretanto, já buscávamos saídas para os problemas vividos e que, ainda hoje, constituem questões graves a serem solucionadas em outros Estados.

Um exemplo são as classes de aceleração nas séries iniciais. Naquela época, principalmente no final da década de 80, o trabalho desenvolvido pelos professores amapaenses estava em pleno desenvolvimento e tornava-se referência de sucesso, em termos nacionais.

No Grupo de Alfabetização ocorreu a primeira vivência bem sucedida de uma ação interdisciplinar: nossa preocupação constante era a aproximação efetiva entre os envolvidos no projeto, em um diálogo constante, para superação das barreiras entre as pessoas. Nossa crença era de que nenhuma ação educativa se faz pelo trabalho isolado, fragmentado. Como pensar as mudanças no processo de alfabetização em sala de aula, sem articulação com a formação inicial e continuada dos docentes, sem o suporte de uma jornada de trabalho compatível com as exigências do trabalho?

Somente agora percebo que o comprometimento do grupo representou uma **atitude** marcante em todo o processo desenvolvido: sua identificação com a proposta evidenciava a responsabilidade, o compromisso e o empenho na resolução das dificuldades.

Outra questão significativa para o grupo foi a constatação da importância da articulação entre participação coletiva e projeto político-pedagógico: os espaços garantidos no documento **Política de Alfabetização para o Estado do Amapá** institucionalizaram condições propícias para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula: jornada de trabalho diferenciada, reservando-se 20 horas semanais para capacitação em serviço, planejamento de atividades e atendimento aos alunos em horários diferentes das aulas. Esses avanços, considerados extremamente favoráveis, foram construídos ao longo de vários anos de trabalho intenso, de comprovação dos resultados obtidos e, principalmente, do empenho da coordenação do projeto em demonstrar a possibilidade concreta da ação interdisciplinar na escola.

A **(re)leitura** do processo vivido naquela época sinaliza não somente para um processo de mudança no âmbito da alfabetização. Sua abrangência se ampliava, na

medida em que construíamos novas conexões em seus desdobramentos: o trabalho pedagógico só pode ser efetivamente redimensionado, se sua análise estiver fundamentada na totalidade: construção do currículo, **(re)visão** da sistemática da avaliação, preocupação em garantir os avanços para as séries finais do ensino fundamental.

Que significado esta questão assume hoje, após a vivência de experiências diferenciadas? Discutir a problemática da alfabetização, hoje, significa ter clareza da complexidade do seu processo, apesar da imagem aparentemente simples de associação entre símbolos e códigos. As pesquisas e estudos recentes evidenciam as diferentes facetas desse processo e perspectivas que, até então, não foram percebidas ou consideradas pela escola. Se, no entanto, as pesquisas possibilitam consideráveis avanços no campo teórico, ainda estamos longe de incorporar os princípios de um ensino moderno e adequado à realidade concreta da sala de aula.

Frente à perspectiva de um processo de mudança, os educadores sentem-se inseguros e ansiosos devido à sua formação inadequada e, principalmente, por terem acesso apenas a um conjunto de propostas vagas e teorias pouco explicitadas, não fundamentadas em uma prática vivenciada, articulada com o real. Aos poucos, vou percebendo que a discussão da alfabetização, hoje, remete-nos a uma via de duplo sentido: a construção do conhecimento pelos alunos e a formação do docente, que não podem ser vistas de forma dissociadas, estanques... Se hoje buscamos indicativos para um processo de mudança nos rumos da alfabetização, que dêem conta da realidade dos alunos, não podemos esquecer que esse processo ainda está distante da realidade do professor, que traz as marcas de uma herança positivista, extremamente **fragmentada**. O resgate do momento e das condições em que o professor foi alfabetizado deve ser o primeiro passo para a transformação efetiva do processo.

Na medida em que percebia a necessidade de romper com antigos conceitos, relacionados à construção do conhecimento, ao processo ensino-aprendizagem, avaliação e relação professor-aluno, rompia todo um corpo de referenciais estruturados no processo de formação e nas experiências vividas. Instalava-se a **dúvida**, a **insegurança**, o **conflito** e o **medo** de permanecer ou aventurar-me pelos caminhos desconhecidos.

Nesse impasse, a prática da pesquisa passou a representar uma alternativa de buscar respostas para as questões. Aos poucos, o grupo foi percebendo que o processo

de alfabetização passa por múltiplas análises e desdobramentos, que evidenciam suas diversas interfaces e que auxiliam na compreensão de um processo amplo e extremamente complexo.

Nesses momentos, tenho a impressão de que a **intuição** exerceu papel importante no projeto: percebemos a necessidade de **(re)ver** e **(re)construir** a prática pedagógica, especialmente as experiências bem sucedidas, para garantir a apropriação do processo em bases significativas e coerentes. Tornava-se evidente que não basta ao alfabetizador conhecer o nível de desenvolvimento do educando. É necessário acreditar que o desenvolvimento das capacidades do aluno está diretamente relacionado à estimulação, aos desafios, conflitos e à constatação das possibilidades de avanços e sucesso, no contexto social em que vive.

Os pressupostos da construção da alfabetização estão intimamente relacionados com a compreensão do significado da linguagem, da palavra, para a própria existência do homem. Não basta o reconhecimento da dimensão *Eu e Mundo*: há o *Outro*, a dimensão do ser pessoal para fora de si próprio. Para Gusdorf (1970), o ser humano não se contém em si mesmo; os contornos do seu corpo desenham uma linha de demarcação, nunca um limite absoluto com o outro. Desde os primórdios da evolução humana, não há referências de uma vida autônoma, o processo de aprender implica em participação, em relações entre todos os elementos do grupo, **cuja base é a palavra**, função humana de integração social.

Não há possibilidade de existência real, no universo da ausência do outro, da solidão, da ausência da palavra. O *Abre-te, Sésamo* representa a dimensão da magia da palavra que abre ou fecha portas, tornando próximos passado, presente e futuro e se constituindo em elemento definitivo de encontro. Na medida em que o mundo evolui e as transformações determinam novas maneiras de ser no mundo, a palavra não pode ficar circunscrita ao circuito dos próximos, dos vivos. Seus limites necessitam ir além da memória humana. A invenção da escrita possibilitou a primeira grande mudança, a passagem para uma nova idade mental.

Para Gusdorf (1970), ao separar a voz da presença real, a escrita multiplica seus efeitos. O texto escrito permanece e assume o poder de fixar o mundo. O homem, tornando-se capaz de assinar seu nome, afirma-se para além dos limites de sua própria existência.

*O homem, ao vir ao mundo, “**toma a palavra**”, isto é, transforma a experiência num universo de discurso. Todo homem que nasce redefine através da palavra todo o universo, a partir do que foi falado e do acréscimo ao mundo de sua própria palavra, de sua própria experiência. A palavra revela o mundo ao homem, anunciando o homem ao mundo. Através dela, o homem sai de si, interfere no mundo e deixa que o mundo interfira nele. Assim, podemos dizer que esta palavra é a arma que o homem possui para dominar o mundo e fazer-se senhor dele (FAZENDA, 1999:54, grifos da autora).*

O processo de alfabetização baseia-se no processo de comunicação, alicerçando-se nas **trocas**, na **participação**, no **diálogo**, na **parceria**. **Ler**, em sentido amplo, corresponde a um processo de **apreensão** da realidade, que se inicia e se **constrói** a partir do contato com o mundo, das relações estabelecidas pelo sujeito, homem/criança mediante as diversas formas e expressões de linguagens que não se esgotam pelo domínio dos rudimentos da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, como dimensionar o significado da alfabetização para o jovem ou adulto analfabeto?

O processo vivido, na construção do Projeto de Alfabetização, não possibilitou, de imediato, a percepção da amplitude desse significado. Provavelmente, a construção se fez de forma gradativa, em contato com a realidade dos jovens e adultos analfabetos, na prática desenvolvida nas classes de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, subsidiada pelos estudos e discussões do Grupo de Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Aquele período de convivência foi decisivo para a minha formação e para definir algumas escolhas. Com o grupo de professores e, principalmente, pelo contato com os alunos, ampliei referenciais pesquisados no Mestrado. Minha função naquela escola era polivalente: como responsável pelo turno, atendia aos alunos, coordenava o trabalho pedagógico e, eventualmente, assumia a direção das turmas.

As faltas dos professores eram freqüentes e pareciam sempre coincidir nas classes de alfabetização. Elas representavam a última opção de trabalho para o docente que ingressava na escola. Atribuo essa situação à complexidade do trabalho e às lacunas de formação que não dão conta do pensar e do fazer em sala de aula.

Para Álvaro Vieira Pinto, o educador de adultos precisa conhecer o significado do ser analfabeto: mais do que uma **definição literal, etimológica**, é necessário apreender a essência da realidade concreta do homem que foi privado do acesso à leitura e à escrita:

*A definição autêntica parte da existência concreta do analfabeto, ou seja, da sua realidade como ente humano em um mundo circunstante em uma sociedade que vive determinado momento histórico, no conjunto de relações que mantém com seus semelhantes. Ora, o mais importante dos aspectos, nos quais se manifesta sua relação com os demais homens, é o seu trabalho. Porque, de acordo com a natureza concreta do trabalho que desempenha, está designada a ele uma **posição** na sociedade (e não o inverso).*

Por conseguinte, o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler (PINTO, 1993:92, grifo do autor).

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, no limiar do terceiro milênio, a relação homem-mundo, que se efetiva a partir da linguagem, concretiza-se pelo acesso ao ler e ao escrever. Na medida em que amplia sua capacidade de se expressar e conhecer a expressão do outro, ele se torna mais homem.

Tornar o homem mais homem significa em última instância torná-lo sujeito efetivo das transformações do mundo, e não apenas um espectador das mudanças do mundo; significa torná-lo consciente de suas possibilidades e limitações. A leitura é a condição de vida do homem, se considerarmos vida no sentido de transcendência ao próprio homem, ou seja, se considerarmos vida não só a vida do homem em si como a vida do homem como ser do mundo, e como participante da sociedade dos homens (...)ser a leitura fator de ampliação dessa relação homem-mundo e, conseqüentemente, motor de transformação do próprio mundo (FAZENDA, 1999:58).

No contato diário com aquele grupo de alunos, **(re)encontro** em Paulo Freire, um referencial que se revelou profundamente atual, para auxiliar-me no desvelamento das inquietações que sentia, desde o início do trabalho de professora- alfabetizadora, na pequena escola da zona rural.

O processo de construção da leitura e da escrita, não importa se direcionado à criança, ao jovem ou adulto, tem que ser visto

como um ato criador, a que os alfabetizados devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores. (...)insisti sempre na crítica aos ba-be- bi- bo- bu, à memorização mecânica das letras e sílabas, aos Eva viu a uva; à ênfase jamais esmaecida que chamei a atenção dos educadores para a necessidade de alfabetizados se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas (FREIRE, 2000: 87/88).

Nos espaços da sala de aula daquela escola de periferia, esses pressupostos adquiriram um significado concreto, a partir das falas, dos anseios e das lutas dos alunos pelo acesso à leitura e à escrita. Para eles, a conquista implicava grande mudança, porque **liberta** o homem e lhe atribui um **poder** até então desconhecido. A escrita, antes relacionada ao sagrado, torna-se humana e faz do seu usuário um **privilegiado**. Assim, da mesma forma que a palavra não é, simplesmente, um meio de expressão mas elemento constitutivo da realidade humana, o domínio das técnicas de reconhecimento e registro representa a certeza de afirmação pessoal, numa dimensão para nós, letrados, incompreensível.

Aprendi muito naqueles momentos, no contato direto com a realidade social do adulto, trabalhador, na maioria das vezes, desempregado, detentor de conhecimentos que nós, professores, muitas vezes, ignoramos. O adulto está na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades, porém, contraditoriamente, para muitos, o acesso à escola ainda é um sonho distante. Atravessar seus muros é um avanço, apesar da dicotomia entre as expectativas dos alunos e os fazeres dos professores.

Muitas vezes, aqueles que ali ingressam assumem um sentimento de tal inferioridade que o professor/alfabetizador passa a ser considerado um ente superior, detentor do conhecimento, capaz de salvá-los das trevas da ignorância. Na complexidade desse contexto, trabalhar com adultos implica um repensar mais intenso do seu fazer, para acompanhar o movimento da realidade. O ensinar a ler apresenta-se carregado de significados: é necessário romper com a concepção ingênua do analfabetismo, suas causas e saber ler a realidade do aluno, de forma crítica, **(re)ver-se** como sabedor-ignorante, num processo permanente de aprender para ensinar.

Naquela escola de periferia, participei com outros professores de uma experiência que marcaria o início de um novo processo: a **Escola Plural**¹. O grande desafio era construir um referencial para lidar com as diferenças e as dimensões formadoras da idade adulta. Ao centrar as ações na dimensão da cultura, nas diversas linguagens, na sexualidade, na exploração do espaço-cidade, tempo-memória e trabalho, a participação dos alunos tornava-se mais efetiva e os resultados, mais significativos.

Aquele tempo representou uma grande possibilidade de desenvolver uma proposta interdisciplinar, de enfrentamento das questões que emergiam da prática cotidiana, do registro de ações inovadoras, de pesquisar a realidade escolar, exercitando o trabalho coletivo.

No exercício de **(re)pensar** o vivido, a necessidade de mudanças assume cada vez mais força: **(re)encontro** meu trabalho como professora do curso de Magistério em uma escola particular, **(re)vento** as inquietações que percebia na fala das alunas. Provavelmente a pouca idade, a inexperiência profissional, as perspectivas de ingresso no mercado de trabalho ou na universidade faziam do **ser professora** um desafio a ser enfrentado.

Alguns momentos traziam as marcas das incertezas e concretizavam os conflitos e os dramas que as meninas viviam. O trabalho na terceira série apresentava desafios novos: o término do curso, a despedida de uma escola, que muitas freqüentavam desde o pré-escolar, o novo, a perspectiva de mudanças radicais, muitas vezes, manifestavam-se pela descrença e rebeldia. Regina Giffoni Luz de Brito (1998), em seu trabalho de pesquisa, amplia a compreensão desse momento, ao analisar a festa de formatura, o choro sufocado, a tristeza da despedida e as alegrias vividas, como representações concretas de conflitos e contradições.

Procurava trabalhar as questões existenciais que emergiam do cotidiano e, gradativamente, criar condições para discutir Metodologia da Língua Portuguesa. O exercício do resgate da trajetória escolar, dos momentos marcantes vividos revelava educadoras sensíveis e novas paixões pelo prazer de ensinar a ler e a escrever.

¹ Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, implantada nas escolas a partir de 1995.

Era prazeroso articular no Magistério as experiências e os avanços vividos com os jovens e adultos da escola municipal, que representavam uma nova possibilidade de análise e teorização.

Outro referencial importante foram as experiências desenvolvidas nos períodos de férias, em projetos de capacitação de professores municipais da região noroeste de Minas Gerais, em sua maioria, professores de zona rural, que atuavam em escolas distantes, num trabalho muito solitário.

Nesses encontros, como coordenadora dos projetos, procurava desenvolver um trabalho diferenciado, não como alguém de fora que apresenta uma proposta pronta, acabada. Havíamos participado de experiências significativas e não poderíamos sonegar esses saberes. O grupo também detinha valores, conhecimentos construídos, práticas que necessitavam ser desveladas para poder avançar. Era um exercício de diálogo, de reciprocidade e de momentos significativos, nos quais os educadores trocavam experiências, falavam do vivido e discutiam possibilidades de um novo fazer.

Numa realidade diferente da nossa, com limitações que jamais imaginávamos existir, exercitávamos a imaginação e pensávamos com os professores alternativas de trabalho, quando faltava de energia elétrica, numa época em que o discurso falava em modernidade e globalização. O acesso a diferentes portadores de texto era limitado e restrito àqueles de que a escola dispunha...

Tecnicamente, a formação do professor implica em complexidades e um curso de pequena duração representa muito pouco nesse processo. No entanto, na medida em que aqueles educadores passavam a compreender que, além do processo exterior de formação, havia um outro interior, de indagação, iniciava-se o processo de mudança.

(Re)visito o conceito de Mudança a partir dos pressupostos teóricos da Interdisciplinaridade, que constituem hoje meu referencial de análise: a Memória, síntese das experiências significativas que passam a compor o universo das Histórias de Vida, referencial de um processo permanente de Auto-formação, construído num tempo próprio, singular...

No processo de reconstrução dos meus referenciais de Mudança, a teoria sistematizada pela professora Ivani Fazenda e os pesquisadores do Núcleo de Interdisciplinaridade da PUC de São Paulo ampliam conceitos e desdobram o movimento e a construção teórica. Busco, principalmente na pesquisa desenvolvida por Ecleide

Furlanetto (1997), os referenciais para trabalhar a articulação entre formação e o processo de individuação dos professores.

Os trabalhos de pesquisas que venho desenvolvendo atualmente, apresentam desdobramentos significativos e encaminham para uma abordagem mais ampla. As questões relativas ao processo de construção da alfabetização evidenciam aproximações com as metodologias de ensino e, conseqüentemente, remetem à questão da formação inicial e continuada dos professores.

Nesse processo, venho procurando desenvolver ações que foram significativas e orientaram meu processo de formação e procedendo à análise da minha trajetória como professora. Os pressupostos interdisciplinares são partes constitutivas do meu modo de ser, da minha marca pessoal, incorporados gradativamente nas lições da academia, nas trocas com os meus pares e no diálogo com os meus alunos. Gradativamente, vou incorporando às minhas análises produções significativas de autores como: Alarcão (1996), Alonso (1999), Bueno (1993), Catani (1999), Fazenda (1991, 1995, 1998, 1999), Freire (1992, 1997, 1999, 2000), Linhares (1999), Nóvoa (1991, 1992).

A identidade passa a se constituir norteadora dessa busca e, pelas ações realizadas, vou constatando a importância desse resgate.

Para Ivani Fazenda, a questão de identidade pessoal

*... é algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num projeto individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o do **grupo**, ao qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual o sujeito está inserido (FAZENDA, 1999:48, grifos da autora).*

No dia a dia, trabalhando com os professores nas mais diversas situações e contextos, percebo que a maioria deles parece sentir as mesmas angústias, os desafios, muitas vezes, infrutíferos para construir uma escola melhor, um saber e um fazer mais significativo e prazeroso para os seus alunos. A angústia frente às classes numerosas, a

exclusão, o desemprego, a violência não propiciam condições para que o professor seja mediador de um processo de transformação.

A situação dos professores nas escolas de zona rural, em classes multisseriadas, continua evidenciando que a política educacional brasileira é conservadora, tradicional, extremamente desigual e excludente. Nesse contexto, os professores terminam por se sentir incompetentes e, apesar da intenção de mudar, de fazer o melhor, sentem-se isolados e destituídos de força para avançar.

Nos centros urbanos, principalmente nas periferias das grandes cidades, os professores sentem-se impotentes para superar as dificuldades. Uma das mais recentes atividades, desenvolvidas em um curso de pedagogia de uma universidade em São Paulo, norteou-se pelo resgate das vivências dos professores, visando explicitar a importância da construção da identidade e o fortalecimento da auto estima para o SER professor.

A partir do texto de , **A pedra arde**² desencadeou-se um processo singular: os alunos começaram a verbalizar e assumir com orgulho as suas dificuldades. Reconheciam suas limitações e demonstravam o desejo de avançar. A grande maioria reside na Zona Leste, periferia de São Paulo, região caracterizada por dificuldades econômicas e sociais que afetam profundamente a vida das pessoas. Grande parte da população é de origem nordestina e sente na pele o peso da discriminação.

A leitura do texto provocou a explicitação das angústias e surgiram projetos de trabalho para recuperar, no ensino fundamental, a identidade perdida dos alunos. Ao final do ano, os relatos das práticas desenvolvidas nas escolas da região possibilitaram dimensionar a importância e a força daquela atividade trabalhada na Universidade.

Ao analisar a ação de profissionais que vivem intensamente o trabalho que desenvolvem nas mais diversas condições, percebo a dimensão da articulação entre a profissão e o processo de individuação, considerado por FURLANETTO. Viver e relacionar-se com pessoas, nas mais diversificadas formas, exige do homem predisposição ao **diálogo**, à abertura, à **escuta sensível**, como bem define Ivani Fazenda.

A capacidade de ouvir, de deixar de lado as respostas prontas que julgamos possuir representa uma possibilidade concreta de conhecer o novo, aquilo que

² Texto de Eduardo Galeano que se destina ao público infantil

(des)conhecemos. Paulo Freire já afirmava que no diálogo verdadeiro o mais importante não é a resposta: são as perguntas e o indagar que impulsionam o caminhar.

Muito tenho aprendido no processo dialógico realizado: a leitura do mundo proposta por Paulo Freire, como possibilidade de exercício de uma pedagogia mais livre vem confirmando que o saber abre caminhos. Nas classes de alfabetização, nas escolas da zona rural, nos cursos de graduação dos centros urbanos, o processo educativo somente se efetiva, quando o sujeito histórico se torna capaz de intervir na realidade condicionadora e deixa de ser determinado. A dimensão da mudança, exaustivamente procurada, na tentativa de superar as contradições, os insucessos e os erros assumidos, constrói-se, a partir da consciência do meu FAZER!

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora, 1996.
- ALONSO, Myrtes. (org.) *O Trabalho docente – teoria e prática*. São Paulo, Pioneira, 1999.
- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. *Escola, cultura e clima: ambigüidades para a administração escolar*. 1998. (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- BUENO, Belmira Oliveira et alii. *Docência, Memória e Gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores*. IN: Cadernos de Psicologia da USP. *Memória*, vol. 4, 1993.
- CATANI, Denice Bárbara et alii. *Docência, Memória e Gênero – Estudos de Formação*. São Paulo, Escrituras, 1999.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo, Loyola, 1991.
- _____. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 1999.
- _____. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 1998.
- _____. (org.) *A virtude da força*. Campinas, Papirus, 1999.
- _____. & LINHARES, Célia; TRINDADE, Vitor. (orgs.) *Os lugares dos sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande, Editora UFMS, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997. 165
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

- FURLANETTO, Ecleide Cunico. *A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica*. 1997. (Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- GALEANO, Eduardo. *A pedra que arde, sobre uma idéia de Arkadi Gaidar*. São Paulo, Loyola, 1989.
- GUSDORF, Georges. *La vertu de la force*. Paris, Presses Universitaires de France, 1967.
- MORIN, Edgar. *Meus Demônios*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997
- _____. *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa, Editorial Noticias, 1992.
- NÓVOA, Antônio. (org.) *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1991.
- _____. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- _____. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo, Cortez, 1993.
- RAMOS, Geralda Terezinha. *A Questão da Mudança na Trajetória da Educação Interdisciplinar: do estranho das pesquisas ao familiar das ações*, 2000. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- _____. *Amapá: O estudo de uma trajetória para a construção de uma política de alfabetização*. 1993. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).