

MEMORIAL 2007-2017: PROFESSOR TITULAR

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133867442>

Dóris Pires Vargas Bolzan¹

Resumo

Neste texto apresento minha trajetória pessoal e os destaques de minha trajetória profissional na universidade. Nasci na cidade de Porto Alegre onde vivi até o ano de 1993. Sou a quarta filha de uma família de seis crianças e meus pais foram servidores públicos. Minha trajetória formativa foi na escola pública gaúcha, como a maioria das pessoas da minha geração. Cresci em meio a professoras e estar na escola costumava ser algo bastante comum. Entre livros e muitas brincadeira, tornei-me professora de crianças pequenas e tive o privilégio de estar na escola básica durante quinze anos. Depois a vida me trouxe à Santa Maria e aqui estou há vinte e quatro anos. Assim, vou contando sobre os caminhos trilhados para me constituir docente e pesquisadora na Universidade Federal de Santa Maria e conquistar o último grau da carreira universitária, professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino. Neste setor acadêmico estive lotada provisoriamente por três anos, quando ainda era vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como professora do Colégio de Aplicação. Depois, por meio de um concurso público, dediquei-me à docência na educação superior e à pesquisa, nesta universidade definitivamente. Alcançar na carreira universitária a titularidade, por mérito acadêmico, é uma conquista recente. Antes esse mérito só seria conferido ao professor mediante um novo concurso público. Portanto, está conquista é um reconhecimento pelos anos de dedicação ao trabalho e a pesquisa que os professores podem alcançar. Por isso, sinto-me honrada.

Palavras-chave: trajetória profissional; professor titular; professor pesquisador; carreira docente; educação superior.

MEMORIAL 2007-2017: TITLE PROFESSOR'

Abstract

In this text I present my personal trajectory and the highlights of my professional trajectory at the university. I was born in the city of Porto Alegre where I lived until 1993. I am the fourth child of a family of six children and my parents were public servants. My formative trajectory was in public school in Rio Grande do Sul like most people of my generation. I grew up with female teachers and being at school used to be quite common. Between books and lots of games, I became a teacher for young children and had the privilege of being in elementary school for 15 years. Then life brought me to Santa Maria and I have been here for twenty-four years. Thus, I will tell you about the paths taken to become a professor and researcher at the Federal University of Santa Maria and achieve the last degree of my university career, Professor at the Department of Teaching Methodology. In this academic sector I was temporarily assigned for three years, when I was still attached to the Federal University of Rio Grande do Sul, as a professor at Colégio de Application. Then, through a public examination, I dedicated myself to teaching in higher education and

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. E-mail: dbolzan19@gmail.com.

research, definitely at this university. Achieving tenure in the university career, based on academic merit, is a recent achievement. Before, this merit would only be given to the professor through a new public examination. Therefore, this achievement is recognition for the years of dedication to work and research that teachers can achieve. So I feel honored.

Key-words: professional trajectory; professor-title; professor researcher; teaching career; high education.

Primeiras trilhas percorridas no mundo da vida: caminhos possíveis até chegar à docência

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra 'sentipensador' para definir a linguagem que diz a verdade. (Galeano, 2013, p. 119)

Ao longo de trinta e sete anos atuando em diversos níveis da educação brasileira, fui me constituindo como professora. Minha trajetória foi sendo produzida a partir dos ciclos de vida pessoal e profissional que tenho vivido. As influências experimentadas têm suas origens no seio familiar e social, vivenciadas no contexto de vida e da profissão, demarcando percursos que me trouxeram até aqui.

As demandas da vida e da profissão me levaram a desenhar caminhos, escolher fendas e transitar por aberturas que não foram premeditadas, mas que foram se configurando, tendo em vista as circunstâncias e as oportunidades geradas ao longo do tempo.

Portanto, minha identidade profissional foi sendo forjada na aventura da descoberta juvenil e do sonho de ser professora de crianças, sonho este que nunca foi abandonado. A crença na possibilidade de fazer a diferença para as pessoas moveu-me e, em muitas ocasiões, colocou-me diante de contradições, mas nunca me deixou sem esperança. Descobri que a *genteidade* pode levar anos para ser construída, porém não podemos desistir de consolidá-la.

Assim, essa *genteidade* foi sendo tecida nas manhãs de alegria da incipiente docência a que me lançava; aos poucos foram sendo desenhadas na docência da infância, na educação básica, na educação infantil de uma escola privada e, em seguida, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ali forjei-me como alfabetizadora e coordenadora pedagógica ao longo de treze anos. Minha experiência docente foi se consolidando, posteriormente, por 25 anos no trabalho com os jovens e adultos da educação superior, já na Universidade Federal de Santa Maria. Minhas primeiras incursões nessa universidade, como professora lotada provisoriamente foram, ainda, com as crianças no Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI -, onde fui coordenadora das turmas experimentais no Ipê Roxo, e na Comissão de Séries Iniciais - Ciesi -, uma espécie de Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia, com 100%

de professores do Departamento de Metodologia do Ensino. A conclusão do mestrado e o convite para fazer o doutorado me impulsionaram a intensificar a busca que vinha fazendo: encontrar um mote para tornar a educação uma realidade para todos.

A especialização em Psicopedagogia levou-me ao atendimento de crianças em idade escolar e pré-escolar. Fazia avaliação de suas condições para o ingresso na 1ª série, do ensino fundamental, na escola básica. Suas famílias, ao buscarem minha ajuda, esperavam que eu dissesse que as crianças teriam boas condições de escolarização, pois já antecipavam a preocupação com o vestibular, atividade distante cerca de doze anos daquela data. Tal fato provocava-me questionamentos e mesmo conflitos, que me levaram a refletir sobre a validade dessa antecipação, afinal eram crianças tão pequenas. Por que o investimento no brincar era tão penoso ou encarado como perda de tempo? Como pensar em uma escolarização prazerosa e ao mesmo tempo adequada e eficiente para as crianças? Essas interrogantes não podiam ser facilmente respondidas.

Figura 1 -

À esquerda eu, aos 7 anos com meus irmãos (1969).



Fonte: arquivo pessoal.

Todas essas experiências foram adensando o desejo pela docência que se iniciou no pátio da casa de meus avós maternos, na cidade de Porto Alegre, onde nasci e cresci num grupo familiar com muitos professores, nas tardes ensolaradas de primavera,

quando, no final dos anos 1960, organizava minha sala de aula ao ar livre e punha meus irmãos menores - nós somos seis filhos e eu sou a quarta desse grupo - sentados e juntos como os demais alunos invisíveis que copiavam do quadro verde as atividades do dia. Passávamos horas brincando e revivendo as alegrias que a escola nos proporcionava naquele tempo.

Contudo, ainda bem pequena, antes mesmo de ingressar na *escola* comum, eu já frequentava a escola pública em companhia de minha madrinha que também era professora. Aliás, ela era uma espécie de 'faz tudo' na escola, pois a dirigia, fazia a merenda, organizava a secretaria e recebia os pais. A escola era muito pobre, as condições estruturais precárias, o piso era de chão batido, não possuindo banheiros com encanamento, nem refeitório. As condições eram muito adversas! Eu adorava ir nessa escola, lá eu tinha oportunidade de conhecer o contexto de outras crianças. Crianças cheias de energia, solidárias e muito alegres. Lá era uma escola onde pulsava a vida, mesmo em meio a tantas adversidades!

Durante toda minha infância, tive esse contato com escolas da periferia de Porto Alegre, pois em muitas ocasiões acompanhei minha madrinha. Mais adiante, quando ingressei no jardim de infância, aos quatro anos, acompanhava minha mãe, também professora e meus irmãos. Com o passar do tempo, já estudante da escola regular, minhas idas nas escolas de periferia ficaram restritas às festas juninas ou da primavera, nas quermesses, atividades bem comuns já naquela época, para que arrecadassem fundos para 'fazer coisas necessárias' na escola, pois o recurso público era escasso ou inexistente. Todo o tipo de ação, realizada pelas professoras, tinha como intenção qualificar as condições de trabalho e de envolvimento das crianças na sua comunidade. Ainda hoje, sabemos que essas são práticas bastantes recorrentes nas escolas públicas brasileiras e, sem dúvidas, nas gaúchas.

Figura 2 -

Na segunda série, no Grupo Escolar Venezuela (1969).

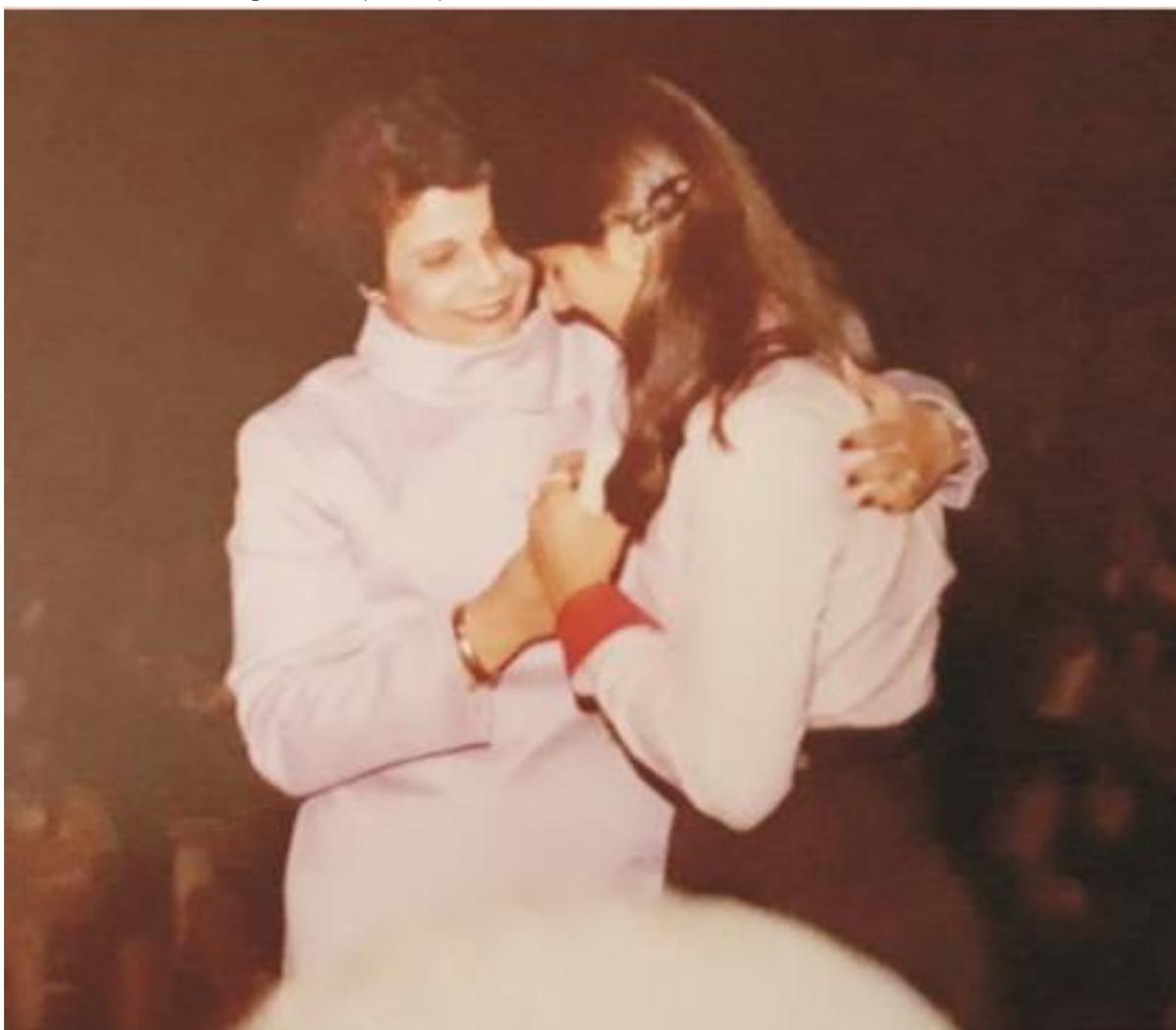


Fonte: arquivo pessoal.

Assim, durante a educação infantil e anos iniciais fui aluna do Grupo Escolar Venezuela. Estudei nessa escola até a 4ª série, pois minha mãe ingressou na universidade e acabou precisando trocar de escola, para poder conciliar as atividades de professora, estudante e mãe, levando-me com ela.

Com essa mudança, tive a oportunidade de, nessa nova etapa, 5ª série, conhecer a periferia, frequentando uma escola um pouco mais afastada da minha residência do que a anterior, o então Grupo Escolar Alberto Bins. Entretanto, no segundo semestre, fui deslocada deste grupo escolar para outro, pois a reforma do ensino, que eliminou o antigo ginásio, transformando os 5 anos de escola primária e os 4 do antigo ginásio, num único bloco de 8 anos, o novo ensino fundamental. Isto exigiu que algumas instituições se reorganizassem em termos de espaço e de professores e, nessa escola, não seria possível ampliar o ensino fundamental, uma vez que, além das raras ou inexistentes condições estruturais das instituições, havia poucos professores disponíveis para trabalharem na periferia.

Figura 3 -
Formatura do magistério (1979).



Fonte: arquivo pessoal.

A ideia de expansão do acesso à educação via redimensionamento do ensino fundamental de 1ª a 8ª série, viria, pois, a substituir o antigo ginásio, o que inicialmente 'não foi exitoso', tendo em vista que os recursos necessários para esta adequação não estavam disponíveis de imediato, tornando essa medida problemática, obrigando, assim, muitos estudantes a buscarem novas escolas. Desse modo, precisei trocar de escola no meio do ano, uma vez que, de acordo com as exigências da Secretaria de Educação, eu deveria ir para uma escola que tivesse todas as séries finais do ensino fundamental, deslocando-me, então, para o Grupo Escolar Duque de Caxias, que iria ser transformado em Escola Estadual de Ensino Fundamental. Contudo, essa situação se repetiria em todas as escolas da região. Todo o ano, a promessa era de que a escola estaria completa com todas as séries, mas isso não acontecia e os estudantes tinham que migrar para outras instituições. Assim, da 5ª a 8ª séries passei por, pelo menos, quatro escolas: Grupo Escolar Duque de Caxias, Grupo Escolar Nossa Senhora Medianeira, Colégio Estadual Emílio Mayer, indo, finalmente, para o Instituto de Educação General Flores da Cunha, onde conclui o ensino fundamental e iniciei a Escola de Formação de Professores, o Magistério. Anos muito ricos, de muitas aprendizagens: ali iria se consolidar a escolha por ser professora. Naquela época as meninas que tinham acesso à escola, mesmo que desejassem fazer faculdade, já eram levadas a fazer uma formação voltada ao mundo do trabalho: a educação superior era uma busca posterior, não uma certeza, pois haviam poucas vagas, sendo o acesso à universidade bastante restrito. Na minha família, todos, homens e mulheres, fomos preparados para adquirirmos independência financeira, mesmo sendo incentivados a continuar nossos estudos, nenhum de nós foi somente um estudante.

Figura 4 -

Turma de formando do curso de Magistério do Instituto de Educação, Porto Alegre (1979).



Fonte: arquivo pessoal.

Tendo concluído, o que hoje chamamos de ensino médio, busquei trabalho na área da educação e a universidade veio paralelamente. Assim, conciliei trabalho e estudo, fazendo minha formação na educação superior simultaneamente às atividades profissionais, no meu caso, de docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo deste tempo, muitos foram meus desafios.

Nessa fase, minha identidade profissional caracterizava-se por certa consciência ingênua, influenciada pela proposta de uma preparação utilitarista de recursos humanos, no final dos anos 1970, quando conclui o 2º grau Magistério.

Iniciei minha carreira em uma pequena escola de periferia, no morro Caldrefião, perto da Vila Maria Degolada, em Porto Alegre. As crianças da escola tinham uma variedade de vivências que me ajudaram a refletir muito sobre minha proposta de trabalho, reformulá-la e reformulá-la inúmeras vezes. A falta de alimento e agasalho, apesar de permanentes, não impediram que esses alunos fossem crescendo e se tornando indivíduos mais capazes de escolhas e lutas. Muitos repetiam a série já pela 2ª ou 3ª vez e, com isso, carregavam o rótulo de incapazes. Porém, a possibilidade de serem atendidos, queridos, compreendidos e respeitados abriu um espaço de diálogo, essencial aos nossos encontros cotidianos.

Nossas tarefas então começaram a ser combinadas e discutidas no grupo com os alunos. Todo tipo de questão surgia. Por que vamos aprender isso? Qual a importância deste trabalho para a vida? Como podemos conciliar tarefas de vida com tarefas de escola? Que coisas podemos fazer melhor? Que coisas nos dão mais prazer? Estas e tantas outras questões ficavam ocupando meu pensamento, mesmo depois de muito conversarmos.

Naquele tempo, sonhava consertar o mundo e, para isso, tentava conscientizar meus alunos de suas potencialidades e da necessidade de se manterem firmes em seus propósitos. Mas a realidade foi um pouco diferente. O rótulo da incapacidade e a repetência tinham relação direta com a evasão e, assim, muitas crianças saíam da escola no ano seguinte para ajudar suas famílias, trabalhando como babás, engraxates, catadores de papel, para aumentar a renda, pois ‘afinal não tinham aprendido muito’, ‘não valia a pena ficar na escola’, acreditavam os pais.

Como ajudá-los então? Pensava em algo que lhes fosse útil de fato e, ao longo do desenvolvimento das atividades, as ideias iam se tornando mais claras e concretas. O interesse pela leitura foi aparecendo muito fortemente e passei a estimulá-los, ainda mais, nesta direção. Iniciamos pelos jornais que usavam para embrulhar objetos e aquecer suas camas. Depois vieram as revistas em quadrinhos e, finalmente, livros de literatura infantil. Fizemos nossa própria biblioteca e, assim, algumas de minhas perguntas começaram a ser respondidas. As crianças sabiam se ‘defender’, percebiam o que as esperava, já compreendiam a importância de ler para suas vidas. Diziam: “*Sabe sôra, ninguém vai me enrola lá no mercado*”; “*eu vou sabê lê o que manda nas receita*”; “*eu vou podê ganhá uma grana melhó, porque se a gente escreve e entende eles gostam e pagam mais*”.

O acompanhamento destes alunos, nos dois anos subseqüentes, indicou que eles continuavam vivendo suas vidas, buscando soluções, encontrando caminhos e, muitas vezes, descaminhos.

Saí da vila pensando no quanto é preciso ir fundo para poder influir e interferir em uma realidade tão dura. Foi aí que minha incipiente vida profissional começou a mudar. Iniciei uma nova caminhada, na qual a realidade se opunha àquela vivenciada. As dificuldades, agora, eram de outra natureza, mas não deixariam de existir.

Iniciei um trabalho na escola privada, na qual o professor nada mais era que um reprodutor de ideias pré-concebidas e que deveria executar algumas tarefas já organizadas como 'cuidar das crianças e dar aulas'. Ficava me perguntando por onde reiniciar meu trabalho, como professora, uma vez que as crianças 'podiam quase tudo' e nós, professores, 'quase nada'.

Figura 5 -

Turma de maternal, Colégio Americano de Poto Alegre (1980).



Fonte: arquivo pessoal.

Comecei a conhecer a escola e entender o trabalho proposto, que era diferente de tudo o que vinha buscando fazer, pois as unidades vinham prontas e as atividades eram previamente preparadas e nós apenas incumbidas de executá-las. Sentia-me incomodada, não sabia bem por onde andar, não concordava com a forma de desenvolver as atividades, questionava-me. Trabalhava com crianças de pré-escola na

faixa dos três anos e seis meses aos quatro anos e seis meses, intuitivamente, propunha ‘tarefas diferentes’ daquelas que a escola oferecia, escrevia o que diziam, seus nomes, o nome dos objetos da sala, o que desejavam saber.

Um dia tivemos que explorar as cores. Resolvi escrever o nome da cor, usando a própria cor, destacando a inicial. As crianças brincaram, desenharam, coloriram, enfim se divertiram. No final do turno surgiu a diretora na sala e com ela uma pergunta: “*Tu achas necessário escrever a palavra, se eles não sabem ler ainda?*” Respondi: “*Talvez não seja necessário, mas certamente mal não fará, pois, um dia eles lerão e escreverão esta e outras palavras, pois a escrita está no mundo*”. Estava convicta de que a própria diretora não entendia, por isto não insisti.

Passou-se o tempo e outras coisas foram acontecendo, minha sala era visitada e questionada frequentemente. Por que escrever nos desenhos das crianças? Por que colocar cartazes com palavras sobre temas trabalhados? Minha intuição dizia que expor as crianças à escrita era bom: alguns já identificavam seus nomes, o nome dos irmãos ou dos pais e, certamente, isso não era mau. Meu objetivo com isso não era antecipar o ensino da leitura, mas valorizar os conhecimentos prévios, trazidos pelas crianças que enquanto brincavam livremente, também falavam de suas curiosidades.

Nessa época, paralelamente, aconteceu a seleção para professor polivalente no Colégio de Aplicação e, aos 19 anos, vejo-me diante de mais um desafio.

Já fazia o Curso de Pedagogia e queria entender melhor os pressupostos teóricos que embasavam o trabalho com crianças. Joguei-me inteira nesta busca. Foi uma grande batalha, pouca experiência, muito interesse e muita garra. Tudo isso junto obrigava-me a discutir, aprofundar a teoria, trocar experiências, rever crenças e vivências, o que, aliás, continuo fazendo até hoje.

Assim, em abril de 1982, assumiu uma 4ª série no Colégio de Aplicação. Começou o desafio maior, foi difícil, mas enfrentei com toda a animação. Tinha uma grande expectativa em relação a este trabalho. Era a primeira vez que atendia esse nível de ensino.

Figura 6 -

Prédio da Faculdade de Educação da Ufrgs, primeiro espaço utilizado pelo Colégio e Aplicação (1980).



Fonte: arquivo pessoal

Figura 7 -

Prédio atual do Colégio e Aplicação, localizado no campus do Vale da Ufrgs (1995).



Envolvia-me com o novo trabalho. Um salto e tanto da pré-escola à 4ª série. Como organizar as tarefas? Como preparar os conteúdos? A turma não era fácil e muitos alunos tinham dificuldades. Os conteúdos a explorar eram variados, precisei muito esforço para juntar tudo, para conseguir a 'tal globalização'. Fui em busca de assessorias. Consegui organizar-me e organizar as atividades. As pesquisas eram muitas. Os trabalhos de campo também. Os alunos estavam satisfeitos, produziam com empenho. Foi trabalho prá valer! O grupo também foi conseguindo organizar-se aos poucos e coisas interessantes foram surgindo, uma maior integração das crianças, motivação e compromisso. Eu também aprendia com os estudantes. Refletia sobre os caminhos que escolhiam, suas propostas de tarefas, seus conhecimentos. Caminhávamos juntos, lado a lado, construindo nosso saber de maneira crítica e mais consciente. Já aparecia, de forma muito incipiente, a preocupação com a simultaneidade do papel de aprendente e ensinante por nós experienciado.

Apesar da dicotomia entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais existentes no currículo e, talvez por isso mesmo, eu, aos poucos, sentia a necessidade de reorganizá-lo, avaliando seus aspectos positivos e negativos, fazendo as amarrações pertinentes, sem com isso, esquecer da tão 'famosa dialética' da educação, via dupla reflexiva que exige discussão.

Figura 8 -

Turma de 1ª série, Colégio de Aplicação da Ufrgs (1986).



Fonte: arquivo pessoal

Figura 9 -

Turma de 1ª série, Colégio de Aplicação da Ufrgs (1987).



O ensino precisa ser organizado de forma que não se percam importantes dimensões tais como: *a certeza da dúvida*: conflitos pedagógicos; *a tranquilidade de trabalhar com a incerteza*: questionamentos, dúvidas sobre as atividades propostas e o trabalho a ser desenvolvido; *a possibilidade de redescobrir caminhos junto com o aluno - reflexão*: *avaliação da práxis*. Todas estas são perspectivas que somos instados a considerar, cotidianamente, como educadores, pois é assim que o professor melhor compreenderá o processo do aluno, redimensionando seu próprio trabalho, auxiliando-o a tornar-se um sujeito mais consciente e crítico, não perdendo de vista estas perspectivas (Freire, 1987, 1992, 1996, 2008).

Nesse período, início dos anos 1980, a abertura política era efervescente, muitas figuras notórias retornavam ao Brasil. E a vida acadêmica na universidade pública também refletia estes novos tempos, especialmente, com a volta de professores exilados. Apesar de pouco se tratar sobre esse tema, não havia como ignorar o que vinha à tona.

Assim, a influência do contexto sociocultural ocorria, também, nos processos de construção e desenvolvimento de minha personalidade e identidade profissional em formação. Logo, não era possível pensar na formação alienada dos elementos histórico-culturais que emergiam das circunstâncias políticas, o que eclodia na realidade universitária de forma tímida e constrangida. Floresciam, então, ideais democráticos há muito sonhados. Houve movimentos entre os professores e os estudantes, para abertura política, mas não chegaram a marcar mudanças.

É nesse clima que comecei a frequentar dois cursos de graduação: Psicologia e Pedagogia. Não podendo conciliar duas universidades e o trabalho, deixo a educação privada - Unisinos - e dediquei-me ao Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Ufrgs, primeiro com ênfase na Orientação Educacional mas, assim que a matriz curricular foi modificada em 1983, passei a cursar Pedagogia para os anos iniciais e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

Ainda nessa década, com a abertura política no Brasil e o movimento de *Diretas Já*, professores universitários engrossam as fileiras de lutas puxadas por estudantes no país inteiro. Então, a busca pelo direito à educação de qualidade e acesso a toda a população em idade escolar passa a ser o mote para construção de um ideal de liberdade e conscientização intensos. De todo os lados, viam-se as *elites intelectuais, artistas e formadores de opinião*, conclamando a nação para a conquista de voz e vez na sociedade.

Nessa etapa meu compromisso fundamental na profissão era assegurar a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos e, nesse sentido, tão importante quanto ter consciência política e crítica era essencial ter práticas organizativas de apropriação do conhecimento, ou seja, ser professora era também ser militante, defendendo ativamente causas ou ideias, instâncias inseparáveis, que demandavam reunir as individualidades e a coletividade na construção da identidade docente, mesmo com uma certa consciência ingênua.

Meu exercício profissional e os processos formativos vivenciados provocavam a construção de modos de ser e se fazer professora, diante do 'novo', ainda que, muitas vezes, apenas no plano discursivo. Mas as ações pedagógicas ainda estavam pautadas, predominantemente, em ideais elitistas, tendo em vista que minha atuação se dava em uma escola pública federal dentro da universidade. As crianças que a frequentavam eram, em sua maioria, filhos de professores da universidade ou da vizinhança do campus da Ufrgs, bairro do Bonfim, praticamente no centro da cidade de Porto Alegre. Tudo que se pensava e criava era factível, pois se contava com o apoio da comunidade universitária e com a crença na importância da experimentação. Podia-se ser inventivo e criativo, aliás estava-se lá, a todo o tempo, sendo instados a desafiar o tradicional, o comum, o usual.

Então, desenvolver as atividades docentes era muito prazeroso e divertido. Podia-se viajar junto com as crianças, mas a todo tempo se era provocado a pensar que essa viagem não poderia ser para terra do nunca. Ao contrário, buscava-se a aproximação com o mundo da vida, para que as crianças pudessem apreender e consolidar conhecimentos.

E assim se fazia! Os estudos e pesquisas com as crianças levavam a busca de novas formas de conhecer. Quando um tema era estudado, buscava-se entrevistar especialistas, visitar setores, explorar os espaços ofertados pela universidade de modo a tornar nossos conhecimentos amplificados e profundos. Nunca se fazia um estudo qualquer, mas se estudava qualquer assunto, pois acreditava-se que tudo, exatamente tudo, estaria ao alcance de todos. E foi com esse espírito aberto e crítico que fui me constituindo na docência com as crianças, abrindo para elas e para mim os horizontes da vida, fosse em viagens pelo Estado ou em visitas a localidades, ou mesmo na simples aventura de ler uma obra literária.

Bons tempos aqueles em que pude crescer como pessoa, mais ainda do que como profissional. Mergulhava todos os dias em um grande desafio, mobilizando meus alunos a aprenderem a aprender. Quanta empiria!! Quantos tateios! Quantas descobertas! E a plena convicção de que não era possível abandonar a busca por saber mais e com mais qualidade. Estudar com as crianças e com os colegas era uma necessidade que nunca abandonei.

Como alfabetizadora experimentei situações marcadas por estas características, meus alunos chegavam à sala de aula, querendo descobrir tudo, 'enxergar' aquilo que eles já viam, mas, ainda, não compreendiam. A escrita estava em todo o lugar e como era importante encontrá-la! Passei a entender mais Freire (1987) quando afirmava que este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento dinâmico esse, em que a palavra expressa decorre de nossas ideias a partir das experiências subjetivadas pelo mundo da vida.

Então, à medida que se compreende que a criança é um sujeito que trata de conhecer ativamente o mundo, que aprende através de suas ações e de interações - com pares ou adultos, construindo suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza o seu contexto, começa-se a vislumbrar, mais claramente, esse processo. Isto possibilita redirecionar o trabalho, criando e recriando, permanentemente, estratégias pedagógicas mais eficientes e desafiadoras que favoreçam aprendentes e ensinantes a avançarem em sua caminhada.

Esse processo reflexivo que me levou à especialização, em Psicopedagogia, encaminhou-me para o Mestrado em Educação, quando pesquisei sobre Os ritmos oscilatórios no processo de conhecer de alunos em 5ª série fundamentada, principalmente, nas obras de Piaget (1970a, 1970b, 1970c, 1971, 1972, 1973), Inhelder e Piaget (1976), Inhelder e Cellérier (1996).

Então, obriguei-me a continuar, pois mais uma vez novos desafios se impuseram. As questões que me assaltavam sobre as diferenças na aprendizagem, os déficits, as decalagens na construção do conhecimento e a relevância da aprendizagem mediada, neste processo, me impulsionaram de forma definitiva a buscar caminhos que me levassem a esclarecê-las e desvendá-las à luz de uma abordagem sócio-histórica sobre a inteligência e a cognição.

Neste sentido, vale lembrar das reflexões em torno de pesquisas feitas ao longo de meus estudos acadêmicos e profissionais, fazendo-me levantar questões que me mobilizaram a problematizar a relevância de um trabalho de pesquisa dentro da escola, interrogando-me sobre a busca da superação dos elementos de exclusão no processo de aprendizagem. Da mesma forma a compreensão do processo de ensinar, na perspectiva

da construção dos saberes escolares, leva-me ao questionamento da necessidade da reconstrução da prática pedagógica, ancoradas em um trabalho conjunto (Perret-Clermont, 1995; Coll, 1994).

Mais uma vez, estou diante de questões que me impulsionaram para manutenção deste desafio. Acredito, pois, que os estudos que desenvolvia podiam apontar indicadores importantes a serem explorados na busca da compreensão destes processos. Desse modo, pode-se dizer que, o desenvolvimento de uma proposta de aprendizagem escolar mediada, como elemento de consolidação dos processos cognitivos, pressupõe um trabalho entre ensinantes e aprendentes, simultaneamente, onde o delineamento das formas de intervenção pedagógica estão alicerçadas na compreensão do processo de aprender, o qual nos remete a um processo de investigação - reflexão - ação - reflexão, na perspectiva de Schön (1992).

Nesse período atuava no Colégio de Aplicação da Ufrgs, onde permaneci por 13 anos como professora dos anos iniciais e coordenadora pedagógica da Polivalência², departamento ao qual fiquei vinculada por 15 anos, mesmo durante os dois anos em que estive lotada provisoriamente na UFSM.

Mesmo depois de deixar os pequenos, mudando-me para o interior do RS, trabalhando na Universidade Federal de Santa Maria, mantive a curiosidade metódica aos poucos ampliada pelo universo da pesquisa que ganhou novas cores e sensações. Busquei o doutorado para, de algum modo, encontrar caminhos para avançar, viabilizando a ampliação de meu diálogo, multiplicando e tornando mais rigorosos e consistentes meus interesses teóricos, meus questionamentos e minhas práticas docente.

Meu foco de pesquisa passou então a ser a formação de professores, buscando compreender como se constitui a rede de interações e mediações na elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado de *ensinantes e aprendentes*. O problema focalizado teve como base o aporte teórico sócio-histórico a partir dos estudos de Vygotski (1982a, 1982b, 1993, 1994 1995, 1996, 2004, 2008), Bakhtin (1995, 2010, 2012); Davidov e Markova (1987) e Leontiev (1984, 1987).

A concretização dessa pesquisa foi assentada, não apenas no referencial adotado, mas na construção de uma abordagem metodológica, capaz de dar consistência à interpretação das narrativas docentes. No cerne desse estudo os professores que experimentam, por meio de um trabalho interpessoal, o que é, de fato, a construção social do conhecimento, operam mudanças em si mesmos, além de passarem a ter uma atuação (trans)formadora das práticas na sala de aula. As reflexões e decisões tomadas passam a ser embasadas em uma história relacional, quando uma voz busca a compreensão da outra voz e assim, as vozes começam a caminhar juntas, minimizando a

² Polivalência: divisão de ensino, correspondente aos atuais departamentos. Nesse caso os professores de 1ª a 5ª série compunham o grupo. Todas nós tínhamos formação em Pedagogia, a exceção de duas colegas, uma tinha formação em Estudo Sociais e História e a outra em Matemática e Ciências Naturais. Elas trabalhavam em dois blocos na quinta série, que se dividia em duas grandes áreas: Linguagens e Ciências. Para os anos iniciais éramos responsáveis por todas as atividades como regentes de turmas; abria-se espaço para atividades físicas com professores da área de Educação e movimento humano, assim como, para a língua inglesa e a musicalização. Essas atividades caracterizavam-se como disciplinas semanais de 45 minutos mas, em geral, o professor regente compartilhava esse espaço com os 'especialistas', eventualmente, o professor regente ficava com metade da turma e o especialista com a outra metade e depois trocavam, de modo que todos pudessem participar das atividades propostas.

distância de seus contextos de procedência. Esse processo de (trans)formação implica a apropriação dos conhecimentos prévios dos professores e dos conhecimentos pedagógicos: o conhecimento da prática e o conhecimento mediado pela prática desenvolvida no cotidiano escolar.

Figura 10 -
Banca de defesa do Doutorado, Ufrgs (2001).



Fonte: arquivo pessoal

O que se estudou/pesquisou foram os modos como os conhecimentos pedagógicos são apresentados, compartilhados, controlados, discutidos e compreendidos ou não. Interessei-me em compreender em que medida eles se convertem em uma atividade compartilhada, tendo como premissa que os processos de interação e mediação são as chaves das ações autoformativas e interformativas. Tudo isso leva a comprovar que as inovações dependem de o professor ser apoiado e orientado a assumir seu compromisso com a (trans)formação.

Simultaneamente a esse trabalho atuava nos cursos de Pedagogia e Educação Especial, envolvendo-me como professora nas disciplinas de Processos de Leitura e Escrita I e II, voltadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos e os Estágios Supervisionados nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa etapa, as orientações de estudantes em trabalho de conclusão de curso, na iniciação científica e na Especialização em Gestão Educacional passam a ser as novas demandas assumidas. Novos desafios!! Necessidade de novas constituições e reconstituições exigidas pela docência na educação superior.

Doutorado concluído (2001). É chegada a hora de tomar nas mãos a ideia de ousar, transformando o vigor das ideias em rigor acadêmico. Para isso, mais uma vez, se faz necessário transpor os muros do tempo, abrindo horizontes de possibilidades. Porém, para fazê-lo foi preciso me despir dos temores que mesmo inconscientes me habitam. Olhar adiante e fazer escolhas. Mais perguntas se impõem: quais caminhos tomar? Que trilhas adotar? Onde ir? Com quem compartilhar? Ousadia, medo, incertezas, empoderamento, dúvidas, o que afinal fazer? Qual percurso adotar? Que trilhas desenhar? Qual caminho seguir? Ou construir.

Sempre fiz muitas perguntas e, em geral, quando sou perguntada, tendo a responder com outra pergunta. Tal atitude, muitas vezes, pode perturbar a interlocução, mas é provavelmente um caminho para a reflexão e busca conjunta, pois vão se abrindo outras fendas, novas possibilidades e os interlocutores esperam que se possa sair em direção às respostas que, em geral não são definitivas.

Refletir não é simplesmente voltar-se para o mundo, nem substituir a incerteza da escuridão por linhas que circunscrevem com clareza os objetos, algumas vezes a luz nos cega e nos impede de ver mais e melhor, compreendendo as ideias com a nitidez que lhes é própria. Descobrir caminhos, percorrer trilhas, buscar lugares e desfazer-se de ideias: este é o desafio de quem se dispõe a perguntar, mesmo quando parece impossível encontrar respostas.

Assim, debruço-me sobre os sentidos da vida e me dedico a contemplar os trajetos que fui construindo. E, então, percebo o que tem me mobilizado a resgatar pedaços de minha trajetória. Observo que os anos na docência têm me feito sentir um certo peso, pois a responsabilidade na participação dos processos formativos de tantos estudantes/futuros professores da educação básica brasileira tem me exigido a alucinante busca pela clareza dos contornos do campo formativo e maior nitidez de ideias para sua consecução.

Tarefa incômoda essa que tenho me imposto, de pensar o tempo todo na dificuldade de ser docente, buscando fazer da docência algo prazeroso, instigante, necessário, importante de fato. Não tem sido simples, nem fácil! Quem disse que seria? Eu talvez achasse que, com o passar do tempo, pudesse me sentir mais tranquila e livre para inventar minha docência, mas isto parece distante, por vezes é impossível, quando essa ação implica movimentar muitas pessoas ao mesmo tempo. Ser docente exige compreender a incompletude de sê-lo. É entender-se como produtor e produção, como sujeito que deseja o reconhecer e ser reconhecido, assinalando caminhos alternativos para realizar-se e realizar. É reconhecer que as vivências marcantes caracterizam as trajetórias dos sujeitos, as escolhas, os contextos, os múltiplos 'eus', que os levam a buscar os momentos e os espaços vivenciais, permeados pelas trajetórias pessoais e profissionais daqueles que são os sujeitos da docência na escola e na academia.

Esse processo abriga/acolhe sentimentos, desejos, sonhos, fantasias, medos, enfrentamentos. Explorar os tempos e espaços da docência à luz da expressão dos estudantes exige do professor retomar os seus modos organizacionais, suas condições de consonância com as subjetividades, as objetividades e a criatividade deles, a partir de uma permanente elaboração relacional, consoante com as suas, maneiras de sensibilizar, perceber, sentir, pensar e agir. Implica antever o conjunto de ações e prever reações a serem expressas, nessa interação, a partir dos diferentes espaços e tempos formativos, na busca de favorecer o estreitamento das relações entre ensinantes e aprendentes. Ser

professor é, sem dúvida, desafio, renúncia, muita superação, tanto quanto a necessidade de permanentes aprendizagens, busca pela autonomia, movimento de criação, protagonismo pedagógico.

Logo, novas perguntas emergiram *no mundo da vida* e da academia. Como observar o mundo de cada sujeito? Com que olhos olhar esses mundos? Como diz Calvino (1994), não é possível observar alguma coisa deixando a parte 'o eu', pois os olhos de quem olha são capazes de ver quais coisas? Há muitas janelas que se debruçam sobre o mundo. Do lado de lá, está o mundo, mas e do lado de cá? Para contemplar o mundo há necessidade de olhos! Olhos que destacam uma coisa das outras, com a intenção de significar algo, o quê? Ela, a coisa, o acontecimento, a circunstância, as pessoas com suas trajetórias só quando estão convencidas de significar elas próprias e nada mais, em meio às coisas que significam, ganham sentidos e se corporificam.

Assim, resgatar minha trajetória está sendo um ensaio surpreendente de olhar, de buscar, de compreender, de escolher percursos, de perceber jeitos e maneiras: de ver, sentir, fazer, construir, pensar, acreditar, corporificar seja na-vida pessoal ou acadêmica. Surpreender-se implica tomar distância do objeto e intentar observá-lo cuidadosamente e apreciá-lo. Exercício complexo que nos coloca em movimento, exigindo deslocamentos e tomadas de posição. É uma atividade pouco confortável ou tranquila, que exige persistência e pressupõe tenacidade. Logo, é um desafio diante de um precipício inexplorado! Uma travessia em alto mar! Ora estamos em águas profundas, ora estamos em bancos de areia! É uma viagem marcada por aventuras, eventos imprevistos e singulares, mas muito prazerosa, em especial, para os aventureiros pertinazes. Assim me sinto durante a travessia que busco fazer ao retomar as trilhas e sendas que têm se apresentado em minha existência como pessoa e profissional.

Passo a pensar e problematizar então, como se aprende a ser professor?!

Aprendizagem de ser professor: a docência, a pesquisa, a extensão, a gestão e outras tantas demandas

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito. (Freire, 1996, p. 77)

Neste tópico busco traduzir, de algum modo, as escolhas que fui tecendo e tantas outras que se impuseram ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, no meu caso, de uma professora que, ainda muito jovem, iniciou-se na carreira docente. Portanto, as ideias apresentadas trazem em si os modos e jeitos que foram me constituindo nesse processo.

Considerando o fato de que devo apresentar meus últimos dez anos de vida acadêmica e profissional, optei por fazê-lo desvelando as marcas da vida e da profissão em mim ao longo de minha carreira na universidade. Por certo, não será possível explicitar cada detalhe, mas buscarei deixar emergir os elementos que me permitiram revelar os caminhos acadêmicos que me desafiaram a ser a profissional que, nesse momento, almeja ser professora titular.

Assim, considero que tal empreendimento vem sendo forjado ao longo dos últimos doze meses. A busca disciplinada, para estar aqui, exigiu-me objetivação, produção e renúncias em muitos momentos. As circunstâncias históricas, políticas, sociais e pessoais, impostas ao longo de 2016, fizeram-me duvidar de um alvorecer melhor em 2017, que contemplasse a possibilidade de realizar a apresentação desse memorial. O resultado desse momento explicita a potência da trajetória profissional na universidade, marcada pela complexidade de sintetizar e tornar público, nesse espaço temporal, meu modo de pensar e fazer a docência.

O último decênio

É ousado começar uma escrita assim, como se não houvesse um início, mas ocorre que o tudo que aconteceu, antes da vírgula, não foi ignorado, pelo menos do ponto de vista daquela que imprime nas palavras o tanto de ideias, concepções e ações que foram florescendo na constituição *de si*.

Ainda que eu não seja uma estudiosa da Psicologia ou da Psicanálise e conheça pouco os caminhos que foram forjados para o desenho de teorias capazes de deixar antever os traços da alma humana, arrisco a dizer que os estudos de Josso (2004) me permitem exercitar um pouco do que representa esse *si*, em mim. Tomando suas ideias sobre experiência e subjetividades, busco refletir a partir das pistas indicadas, desvelando que lugar estas ocupam na formação docente e como esse processo (trans)forma a minha identidade e subjetividades.

Portanto, coloco-me como uma formadora que vive processos autoformativos e interformativos, estabelecendo modos relacionais por meio da compreensão crítica das circunstâncias e propósitos a que estou submetida. Assim, deixo-me revelar, expressando minhas emoções e sentimentos, bem como explicitando meus saberes e fazeres, vivenciados por meio de experiências culturais, sociais e tecnológicas, marcadas pela incompletude do ser pessoa e profissional, à medida que determinados itinerários foram sendo assumidos.

Nesse sentido, buscarei explicitar minhas produções, destacadas pelos estudos e pesquisas a que me dediquei na última década voltados à educação de professores, no contexto da escola básica e da universidade, evidenciadas pelo conjunto de atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e outras tantas demandas impostas pela desenfreada produtividade.

A docência

Minha inserção na Universidade Federal de Santa Maria, em dezembro de 1993, como professora lotada provisoriamente no Departamento de Metodologia do Ensino, levou-me a trabalhar com as alunas de Pedagogia séries iniciais e pré-escola e Educação Especial. Isto me possibilitou explorar os anos de experiência como professora de Anos Iniciais e Educação Infantil, através da reflexão sobre meu fazer pedagógico e os pressupostos teóricos que o embasavam.

Figura 11 -
Vídeo aula CPD, 2017 - UFSM.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 12 -
Aula no curso de Pedagogia, na disciplina
de Processos de Leitura e Escrita.



Permito-me explicitar o quão significativo tem sido meu trabalho, desde então, uma vez que, através das disciplinas de graduação³, envolvendo os processos de leitura e escrita, práticas de ensino e estágio supervisionado, nas quais atuei e ainda atuo, tenho a oportunidade de trocar experiências com minhas alunas e alunos sobre a prática pedagógica com a qual se deparam nas escolas públicas.

Por vezes percebo estudantes 'apaixonarem-se' pelo trabalho com as crianças, porém, ao mesmo tempo, percebo a 'decepção' dos encontros, que fica explícita por duas razões pontuais, manifestadas pelos estudantes. Primeira, porque, as crianças não aprendem, são agitadas, nada as interessa; segunda porque a professora regente é desinteressada, diz que as crianças são incapazes, que é perda de tempo investir e passam suas aulas 'dando' tarefas para, apenas, serem copiadas.

Ao fazerem tal leitura ficam tentando encontrar quem é responsável por tais situações. O processo oscilatório pelo qual passam, a cada investida na escola tem servido para colocá-los a pensar. Tal tarefa é árdua, pois é necessário que abandonem o chavão da crítica pela crítica, trazida pelo senso comum nas aulas e passem a adotar uma postura reflexiva, quando levantam os fatores interferentes no processo de ensino, o que pressupõe a busca de respostas mais esclarecedoras sobre o processo de aprendizagem. Neste sentido, construir a aprendizagem deve ser o aspecto central deste processo, sendo imprescindível compreender as relações que se estabelecem no processo didático-pedagógico.

Nesta perspectiva posso considerar que, na medida em que a inserção escolar vai se constituindo em uma prática cotidiana, novas leituras vão ocorrendo. Novos caminhos são encontrados, para que uma análise crítica e consistente seja feita sobre a escola, além da possibilidade de compreensão sobre a tarefa de ensinar que não pode ser entendida, apenas como privilégio de poucos, uma vez que, não estamos falando de uma

³ Disciplinas ministradas no período de 2007-2017 constam no site da UFSM.

atividade missionária, estamos falando sim de um trabalho importante de formação de consciência cidadã, tanto de professores, quanto de estudantes, mediado por todas as relações sociais aí estabelecidas, vividas, construídas, desconstruídas, reconstruídas.

Assim, as atividades desenvolvidas com alunas e alunos do curso, mesmo que em número pouco expressivos, as assessorias às escolas municipais, por meio de projetos de apoio pedagógico, bem como a coordenação do projeto de pesquisa e extensão, envolvendo a *Cultura escrita: inovações metodológicas na escola* e a *Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior* foram fundamentais à manutenção de uma postura crítica, questionadora, criadora e inventiva, portanto, uma postura de pesquisadora.

Acredito, pois, em educação como um processo contextualizado socialmente, de mediação entre os indivíduos e a sociedade, que evidencia relações contraditórias entre objetivos de reprodução e mudança. Nesta perspectiva, optar por um ensino, comprometido com a conscientização do indivíduo, através do entendimento crítico do saber, significa desvelar as desigualdades de condições geradas pelo sistema, com o intuito de possibilitar uma adequação do ensino ao contexto do indivíduo, procurando desmistificar o pressuposto de 'neutralidade' na busca da cidadania e apropriação de saberes. Estas reflexões mostram um pouco do meu fazer pedagógico cotidiano e do cotejo constante entre a teoria e minha atuação como educadora.

Vale ainda dizer que esse cotejo é indispensável para que se possa ampliar a análise da realidade do ensino, de suas contradições e dos objetivos que se pretende alcançar, partindo assim à reestruturação das propostas curriculares para os anos iniciais, para a redimensão dos cursos de formação de professores e para a viabilização de novas metodologias, dentro de uma concepção crítica e desafiadora em educação. Trabalho este que não se acaba, mas se multiplica a cada semestre, ratificando ou reiterando a importância de que se seja ponte entre as possibilidades concretas de ensinar e as condições ofertadas para o aprender. Esse desafio está pautado, não apenas na construção de um espaço formador capaz de mobilizar os professores em formação inicial, impelindo-os a pensar na perspectiva de relações de interdependência, mas ainda, fomentando a autonomia e o protagonismo formativo.

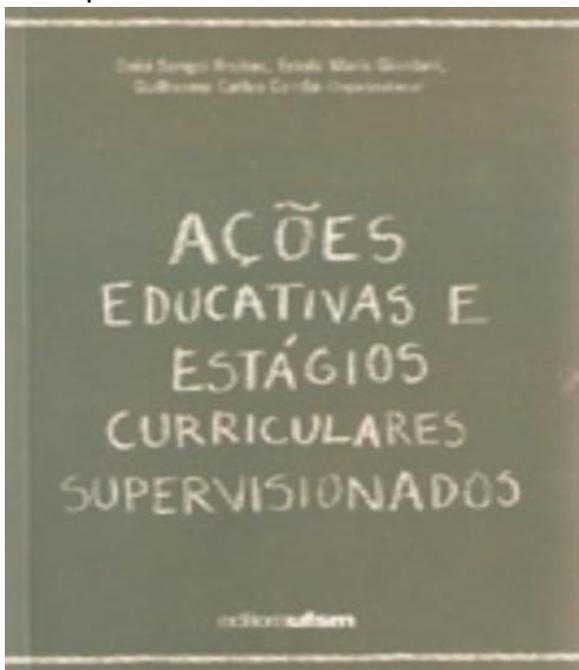
Esse meu caminho é adensado, também, pelos desafios da docência na pós-graduação⁴, tendo em vista que, nessa etapa de formação, a atividade principal do professor é projetar luz sobre a pesquisa, orientando o trabalho a ser desenvolvido, a partir da ampliação de referenciais, pois além de proporcionar o olhar crítico sobre o tema a ser estudado é fundamental problematizar o campo para o qual o estudante que, em grande número, já é um profissional, se dirige à pesquisa.

Portanto, o papel desse professor formador é problematizar o campo da educação, como mote à construção de processos auto(trans)formativos. Nessa perspectiva, é importante referir que as atividades de leitura dirigida, os seminários temáticos e avançados, bem como as práticas de pesquisa são os meios utilizados, para a imersão, na pesquisa, dos sujeitos em formação. Além de se constituírem em espaço de autoformação dos formadores que "aprenderam a fazer e ensinar pesquisa",

⁴ Disciplinas ministradas no período de 2007-2017, acessar informações no site da UFSM.

desenvolvendo com estudantes reflexões sobre seus trajetos de sucesso ou fracasso nas pesquisas, que realizaram e em seus novos estudos. Assim, as investigações têm seu foco nas temáticas que envolvem a formação docente e o desenvolvimento profissional.

Figura 13 -
Obra publicada em 2007 - UFSM.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 14 -
Aula no PPGE/CE/UFSM.



Observo que o desafio, nesses anos todos, é achar o tom adequado para que o processo de aprofundamento conceitual do campo temático, a que se dirige o formador/pesquisador e o estudante em formação para pesquisa, seja o de sintonia e não de afastamento dos seus objetos de estudo, o que, por vezes, pode ser perdido, tendo em vista o volume de créditos a serem vencidos pelos estudantes e os prazos regulamentares/legais para conclusão da pesquisa.

A pesquisa e a extensão: o grupo de investigação⁵ e a pós-graduação

Configurar espaço/lugares de formação tem sido um desafio assumido na organização do Grupo de Pesquisa, Formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior - Gpfope. Este grupo agrega estudantes da graduação, especialização, mestrado e doutorado, bem como diferentes profissionais interessados em temáticas que abarcam conceitos relativos à aprendizagem de ser professor, desenvolvimento profissional docente, conhecimento pedagógico compartilhado, cultura de colaboração, aprendizagem compartilhada, cultura escrita, inovações pedagógicas e contextos emergentes entre os principais.

⁵ Ver registro dos grupos de pesquisa que lidero, no Diretório de grupos do CNPq.

Figura 15 -
Criação de Beth R. Souza - Gpfope.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 16 -
Integrantes do Gefope em 2009 - UFSM.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 17 -
Folhinhos de divulgação do Gefope (2002).



Figura 18 -
Atividade do Gpfope.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 19 -
Atividade do Gpfope.



A constituição do Gpfope ocorreu a partir das regulações previstas pela Capes, no final dos anos 1990 que passou, então, a referendar a importância dos grupos de pesquisa para o adensamento das atividades formativas na pós-graduação. Assim, o grupo dá início às suas atividades, a partir de seu cadastro no Diretório de Grupos, do CNPq, no ano de 2002.

O trajeto inicial das pesquisas esteve relacionado aos estudos desenvolvidos por ocasião de meu doutoramento, a partir das temáticas que se desdobraram de minha tese⁶, a qual enfocou a formação permanente de professores e a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. Contando com estudantes do curso de pedagogia e professores da rede pública de ensino⁷, a ênfase esteve na organização de espaços de formação e de pesquisa direcionados a estudantes em formação inicial, bem como a formação continuada de professores interessados nas temáticas estudadas pelo grupo. Neste período, as atividades de orientação direcionavam-se à iniciação científica⁸, a trabalhos de conclusão de curso⁹ e monografias de especialização¹⁰ no campo da gestão educacional.

No ano de 2003, a partir de minha inserção como pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, novos desafios emergiram para a organização das ações de pesquisas vinculadas ao grupo. A delimitação de temáticas basilares das pesquisas a serem empreendidas se fez necessária, com objetivo de evidenciar aderência entre o campo temático e a linha de pesquisa adotada. A fim de tornar a contextualização do que

⁶ Os estudos de Bolzan (2001, 2002, 2009), voltam-se ao processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado. Estas pesquisas indicam a importância do trabalho colaborativo no processo de produção da docência, uma vez que os processos interativos e mediacionais que se constituem na atividade conjunta compõem a tessitura da qual vão se redesenhando ideias e saberes de forma compartilhada.

⁷ Neste período desenvolveu-se o projeto de pesquisa O aluno/professor do curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional, que se caracterizou como um estudo interinstitucional e integrado, envolvendo o Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/RS e a Faculdade de Ciências e Letras de Osório, além da Universidade Federal de Santa Maria.

⁸ Orientações de iniciação científica: 45.

⁹ Orientações de TCCs: 35.

¹⁰ Orientações de monografias: 24.

se diz ainda mais evidente, cabe salientar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria vem desenvolvendo suas atividades desde 1967 como o primeiro Curso de Mestrado do Brasil. Em 1984 a proposta curricular foi alterada, havendo novo credenciamento por meio do parecer n. 131/86, do Conselho Federal de Educação e, iniciando, em 2008, as atividades em nível de doutorado.

Nesse mesmo período o Programa passou por uma reestruturação, abrindo quatro novas linhas de pesquisa. A reorganização das linhas de pesquisa introduzida pela regulação da Capes, em razão da diversidade das temáticas que vinham sendo desenvolvidas no PPGE, teve, como foco, a busca pela organicidade entre temas e projetos, desenvolvidos pelos pesquisadores na direção da consolidação do campo investigativo do curso que pertence à área da Educação.

Nesta ocasião o trabalho de reorganização esteve pautado na readequação das linhas de pesquisa ao perfil do contexto de atuação dos docentes/pesquisadores. Desse modo, foram identificadas as temáticas de pesquisas, produzidas pelos docentes e suas relações com as disciplinas ministradas na graduação e na Pós-graduação, bem como os eixos temáticos dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, pertencentes ao PPGE.

Com base no trabalho realizado foram definidas as linhas que aglutinariam as pesquisas a partir do ano de 2004 no programa: linha de pesquisa (LP1): Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional, linha de pesquisa (LP2): Educação, Cultura e Política, linha de pesquisa (LP3): Currículo, Ensino e Práticas escolares, linha de pesquisa (LP4): Educação Especial e linha de pesquisa (LP5): Educação e Artes.

Desse modo, meu ingresso no Programa aconteceu a partir do cotejo das temáticas que circunscreviam minha trajetória de pesquisa, de modo a pautar a delimitação das investigações a serem realizadas por este grupo. Assim, as investigações desenvolvidas e as orientações delas decorrentes, realizadas no período de 2003 a 2008, estiveram vinculadas às linhas de Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional (LP1) e Currículo, Ensino e Práticas escolares (LP3).

Este período envolveu um movimento de reflexão mais intenso sobre a delimitação das investigações realizadas, tendo em vista sua vinculação a duas linhas temáticas intrinsecamente relacionadas - formação e práticas - o que demandava o esforço em compreender as confluências e características de cada um destes campos.

As atividades desenvolvidas pelo grupo mantiveram as características iniciais, ampliando os espaços de formação e de pesquisa, tanto para estudantes em formação inicial, como para professores em serviço, agregando estudantes do Mestrado, que passaram a coordenar as atividades de pesquisa e acompanhar os estudantes de iniciação científica. O compartilhamento das responsabilidades e demandas das pesquisas desenvolvidas se intensificaram, fortalecendo à dinâmica grupal.

Em 2005 novamente houve uma reorganização no Programa de Pós-Graduação, resultando na fusão das linhas LP2 e LP3 que passou a ser denominada, a partir de 2006, Práticas escolares e Políticas Públicas. Assim, as linhas de pesquisa que passaram a orientar as investigações realizadas no PPGE foram: (LP1) Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional, (LP2) Práticas escolares e políticas públicas, (LP3) Educação Especial e, finalmente, a (LP4) Educação e arte.

Esta reestruturação ocorreu tendo em vista a necessidade de o Programa atender às exigências da Capes, de modo a viabilizar a oferta da formação em nível de doutorado. Esse processo levou o PPGE a retomar o projeto político-pedagógico, delineando a nova matriz curricular de modo a evidenciar a necessária organicidade entre as linhas de pesquisa e as produções delas resultantes.

Decorrente dessa reorganização, novas demandas foram fomentadas no grupo de pesquisa, considerando a exigência de que cada pesquisador se mantivesse vinculado a uma única linha de pesquisa. Neste processo, o fato de minha pesquisa de doutorado ter sua ênfase na formação de professores e a (LP1) ser considerada, pela avaliação da Capes, como uma linha consolidada, permaneci vinculada à linha de Formação, saberes e desenvolvimento profissional (LP1) e desvinculei-me progressivamente da LP3.

Assim, partir de 2007 o grupo Gpfope teve como projeto guarda-chuva a investigação denominada *Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior (2007/2010)*. As temáticas centrais de estudo desse projeto foram a aprendizagem docente e os processos formativos, abarcando ações investigativas relativas a professores da educação básica, bem como da educação superior. Logo, os desdobramentos da pesquisa maior tornaram-se indicativos das temáticas de orientação.

Em 2008 o programa abriu sua primeira turma de Doutorado em Educação, com pesquisas vinculadas às linhas Formação, saberes e desenvolvimento profissional (LP1), Práticas escolares e políticas públicas (LP2), Educação Especial (LP3). Nesse momento passei a compor o quadro de docentes que iniciou o curso, começando minhas atividades de orientação, também, no processo de doutoramento.

Nesta perspectiva, o grupo de pesquisa passou a contar com estudantes de doutorado como seus integrantes. Este processo fez emergir outros múltiplos desafios, tanto para mim, como líder do grupo, como para os demais integrantes, exigindo articulação entre a linha de pesquisa escolhida e os temas de investigação em desenvolvimento. A composição grupal exigiu o esforço de cada um dos integrantes, para compreender a teia relacional que envolvia a produção das pesquisas vinculadas ao grupo. Evidenciou-se que este processo foi favorecido pelas reuniões e sessões de estudos, dinamizadas pelo grupo, mas, em especial, pela consolidação do compartilhamento nas produções escritas, decorrentes das pesquisas, além do acompanhamento dos trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso pelos meus orientados.

Desse modo, o trabalho com a abordagem narrativa sociocultural tem se revelado um fomento à atividade reflexiva, favorecendo o aprofundamento das referências teórico-metodológicas adotadas em nossos estudos. A colaboração neste processo tem permitido a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes têm a oportunidade de confrontarem suas compreensões acerca das práticas de pesquisa. A oportunidade de que um colaborador/membro do grupo ofereça suas considerações, mesmo que sejam apenas positivas, permite que o trabalho de leitura, por mais alguém, retire uma camada de 'confiança que cega' ao se retomar os objetivos da pesquisa que se

está desenvolvendo. Por isso, é mais efetivo, quando há uma atividade coletiva, na qual todos estejam engajados nessa tarefa de pesquisa. O trabalho coletivo e de apoio auxiliam no processo de experimentação contínua das formas de construção narrativa (Bolzan, 2001, 2002).

Outro aspecto refere-se à definição e delimitação das características e exigências de cada uma das produções a serem postas em andamento - teses e dissertações¹¹ - aliadas às necessidades formativas e sua adequação ao tempo previsto em cada um dos momentos formativos. Este processo, ao mesmo tempo em que tem exigido orientação e mediação cuidadosas, favorece e estimula a prática de compartilhamento entre os integrantes do grupo, consolidando atividade conjunta.

Nessa ocasião intensificou-se o trabalho de orientação de forma coletiva, ou seja, cada integrante é reconhecido como alguém capaz de auxiliar a delinear cada uma das pesquisas vinculadas ao grupo, sejam elas referentes à pesquisa maior, ou relativas às pesquisas individuais, desenvolvidas pelos estudantes da iniciação científica, trabalhos de conclusão de cursos, especialização, mestrado e doutorado (Powaczuk; Bolzan, 2013).

O esforço expresso na condução de uma atividade coletiva e compartilhada abriu espaço para o atendimento de demandas formativas para além da pesquisa, ou seja, atividades voltadas à formação para a docência foram também contempladas.

Assim, a docência orientada/estágio de docência passou a ser assumida pelas mestrandas e doutorandas, caracterizando-se como mais uma atividade a ser empreendida no campo da orientação, gerando uma dupla responsabilidade acerca da formação de meus orientandos. Essa demanda é produzida, em parte, pelo fato de não existir, nas matrizes dos cursos, outras oportunidades/espacos para discutir e problematizar à docência. Desse modo, o grupo tem investido em atividades docentes compartilhadas, envolvendo o professor/orientador e os estudantes do grupo de pesquisa. A mobilização dos sujeitos, para atuarem de forma colaborativa e participativa, tem viabilizado a discussão e a reflexão sobre o protagonismo e autonomia pedagógica, necessárias à produção da aula na universidade.

Nesta direção, as premissas teóricas balizadoras das pesquisas, as quais remetem ao compartilhamento, como pressuposto fundante da formação e da aprendizagem docente, têm delineado não somente as pesquisas desenvolvidas, mas especialmente, as práticas em desenvolvimento nas dinâmicas formativas propostas pelo/no grupo. A dimensão do coletivo e da colaboratividade tem sido impressa, assumindo a polifonia na produção presente em cada uma das ações implementadas. Desta forma, paulatinamente os espaços têm sido construídos, configurando encontros e desencontros, possibilidades e limites para implementar atividades de pesquisa e de reflexão. Ocorre assim uma construção coletiva que se estabelece à medida que as experiências são compartilhadas, caracterizando uma ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, possibilitando a sua ampliação (Bolzan, 2001, 2002).

¹¹ Número de teses e dissertações orientadas no período: orientações concluídas: Mestrado (14), como coorientadora (03); Doutorado (12) e coorientadora (01); orientações em andamento: Mestrado (04), Doutorado (04), como coorientadora (01).

A base epistemológica da pesquisa e da extensão no Gpfope¹²

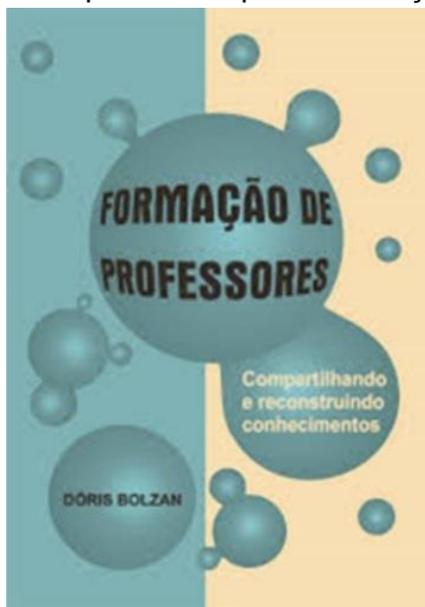
Venho estudando, há mais de duas décadas, a teoria histórico-cultural de Vygotski (1982a, 1982b, 1993, 1994 1995, 1996, 2004, 2008), o que tem servido de substrato para avaliação dos estudos e pesquisas que desenvolvo e oriento. Assim, por acreditar na importância das relações socioculturais, é que me coloco como uma pesquisadora que segue, em alguma medida, com certa rigorosidade metódica, o que os estudiosos dessa temática têm defendido desde as primeiras décadas do século 20. Por certo, a expansão desses estudos, pelos contemporâneos de Vygotski, me permitem pensar no quanto tem sido possível avançar, em diferentes direções sobre o estudo das Funções Psicológicas Superiores do homem.

Junto dessa premissa, torna-se evidente o conjunto de invariantes¹³ que essa base epistemológica indica, ao se projetarem estudos e pesquisas que provoquem reflexões, acerca do processo de formação e do desenvolvimento profissional do professor, temas estes que me acompanham desde o meu doutoramento. O desdobramento desses estudos desemboca na aprendizagem de ser professor e nos múltiplos desenhos que a docência pode produzir. Os mosaicos de ideias vão se organizando a partir dos modos como a docência vai ganhando gosto de profissão.

Desse modo, os estudos e pesquisas que tenho desenvolvido e orientado me fazem alcançar novos modos de pensar a docência e arriscar-me a alavancar princípios desse processo, definindo compreensões possíveis sobre o que é ser professor na educação básica e na educação superior e que implicações decorrem da formação para a docência nesse processo.

Figura 20 -

Livro publicado: primeira edição em 2002 e segunda edição em 2009.



Fonte: acevo pessoal.

¹² Conjunto de produção científica estratificada: artigos em periódicos (42); capítulos de livros (38); livros publicados: livro (01), livros organizados (09); trabalhos completos em anais (87 publicados).

¹³ A instrução/ensino é a base do desenvolvimento do humano, a história e a cultura estão no alicerce do modo de organização desse sujeito social; os processos interativos e mediacionais sustentam as ações que favorecem a aprendizagem dos sujeitos.

A formação do professor é um processo e, como tal, está composto por fases claramente diferenciadas em seu conteúdo curricular. A cada etapa da trajetória docente, as exigências e necessidades remeterão o professor à busca de caminhos capazes de maximizar sua atuação profissional. A maneira como os docentes aprendem afeta sua atividade prática, o que os coloca diante da responsabilidade pela própria formação. Assim, observo a necessidade de integrar o professor nos processos de transformação, inovação e de desenvolvimento curricular nos diferentes níveis nos quais atuam. É necessário estabelecer uma clara conexão entre os processos de formação profissional e os processos de desenvolvimento da escola, abrindo-se um espaço institucional para acolher as demandas da profissionalização.

Por outro lado, há necessidade de articulação e integração entre a formação do professor, tendo em vista os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos, aproximando às relações teoria e prática. Para que a prática seja fonte de conhecimento e se constitua em epistemologia, esta tem que favorecer a análise e a reflexão sobre a própria ação, possibilitando assim, a transformação da atuação docente; a busca da relação entre a formação profissional recebida e o tipo de educação que o professor irá desenvolver, balizando as práticas educativas a serem por ele propostas.

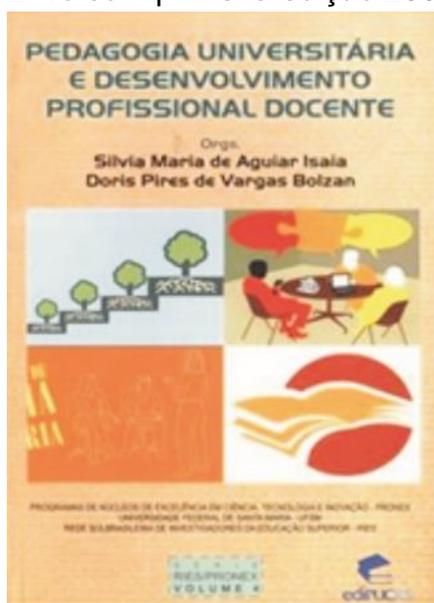
Deste modo, é essencial considerar a individualização do professor, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios que dependem das suas experiências e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, possibilitando, assim, que ele possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão. As oportunidades de o professor questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, ainda que multiplique suas dúvidas e incertezas, se dá, através da busca de novas alternativas de formação e atuação, sendo essencial que existam espaços de reflexão sobre as rotinas pedagógicas, considerando que o processo formativo docente será sempre inacabado, colocando o professor como sujeito em permanente formação. É importante que o professor possa desenvolver uma rigorosidade metódica no processo de ensinar, permitindo-lhe que se coloque como alguém que suspeita do que produz e, portanto, precisa posicionar-se como um pesquisador de sua própria prática.

Assim, necessita buscar uma formação capaz de consolidar o tecido profissional, através das atividades em redes docentes como uma forma de favorecer a aprendizagem flexível e informal. Para consolidar um processo formativo, a partir desses elementos, é essencial que se constitua um espaço, no qual os docentes tenham consciência que estão inseridos em um contexto sociocultural, na qual, apesar de suas diferenças, precisam minimizar as desigualdades, buscando a resolução de problemas concretos, como forma de manter uma educação pública e de qualidade. A implementação de uma abordagem sociocultural,¹⁴ para formação de professores, pressupõe o estudo das teorias

¹⁴ Abordagem narrativa sociocultural: trata-se de um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Através da interpretação da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência (Clandinin; Connelly, 1995; Bakhtin, 1995, 2010, 2012; Bolzan, 2001, 2002, 2009). A abordagem narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia à melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes (Bolzan, 2006, p. 386).

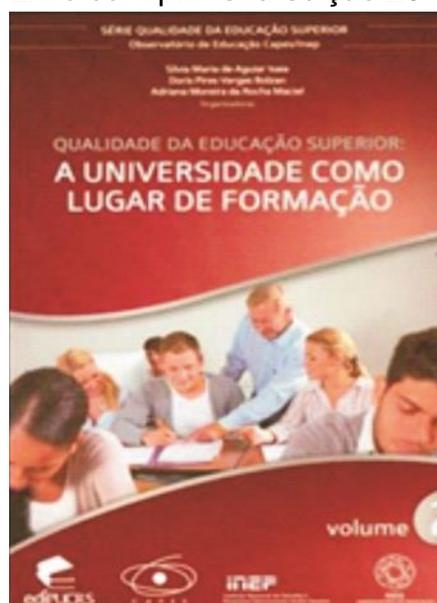
do conhecimento, a pesquisa e sua crítica, visando desconstruir, reconstruir, comparar e refletir sobre sua prática, articulando os pressupostos epistemológicos e as descobertas empíricas, corrigindo, mantendo ou acrescentando os aspectos que, nesse esforço consciente de coordenação, se fizerem necessários: “Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado da investigação” (Vygotski, 1982b, p. 86).

Figura 21 -
Livro com primeira edição 2002.



Fonte: acevo pessoal.

Figura 22 -
Livro com primeira edição 2012.



Assim, os estudos socioculturais com narrativas têm permitido situar o contexto e sua relação com a história dos sujeitos e suas comunidades de prática. O espaço envolvido nos estudos narrativos deixa explicitadas as dimensões: social, pessoal e temporal, por meio da contextura dos discursos, expressando, assim, os dilemas e incertezas experimentados, em função da multiplicidade de papéis envolvidos no processo de tessitura da pesquisa. As vozes se multiplicam à medida que se contam histórias e delas se participa. A assimetria de papéis é experimentada a cada fase, expressando as tensões presentes no trabalho de composição dos textos narrativos que resultam dos achados da investigação realizada. Um dos maiores desafios para o pesquisador é encontrar equilíbrio entre a assinatura/autoria da pesquisa, a audiência/para quem o estudo é dirigido e as vozes que são tomadas para construção narrativa (Clandinin; Conelly, 2015, Mcewan, 1998).

Dessa forma, compreendo que o trabalho, com a abordagem narrativa sociocultural, exige do pesquisador atenção permanente, não apenas no que se refere à produção de sentidos sobre os achados explorados, mas antes de tudo implica em cuidadosa reflexão sobre as fronteiras e os limites que estudos dessa natureza podem gerar. A questão é como se pode tornar uma pesquisa narrativa relevante. Acredito que um tema convidativo, autêntico e plausível, capaz de romper com o solipsismo, é o critério base para um estudo narrativo exitoso.

Neste período as pesquisas do grupo Gpfope expandiram-se e direcionaram-se ao campo da Pedagogia Universitária, evidenciando um percurso investigativo instigante. Minha inserção na Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior - Ries - proporcionou a ampliação de referentes voltados à educação permanente de professores da educação superior, por meio do adensamento da produção, resultando em diferentes publicações.

Assim, a Ries tem se voltado a configurar e fomentar estudos e pesquisas no ensino superior, reunindo, pesquisadores e estudantes, bem como professores interessados na temática, proporcionada pela expansão e consolidação do conhecimento produzido sobre o campo, contribuindo para consolidação de aportes teórico metodológicos importantes para o desenvolvimento de pesquisas sobre pedagogia (Cunha; Broilo, 2008).

Portanto, tenho desenvolvido um conjunto de projetos de pesquisa e extensão, nos últimos 10 anos, que tem, como foco principal, temáticas voltadas a aprendizagem de ser professor, os contextos emergentes e a cultura escrita em contextos, por meio dos seguintes estudos em andamento:

a) Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes, registro no GAP 042025.

b) Cultura escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever, registro no GAP 045334.

Essas pesquisas têm se configurado como guarda-chuvas das orientações desenvolvidas, caracterizando-se como as bases que sustentam o conjunto de teses e dissertações que venho orientando, além das monografias, dos trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica que vem se desdobrando em pesquisas nos diversos âmbitos da pós-graduação e da graduação. Vale referir que a consolidação da base teórico-metodológica, desses estudos, tem sido adensada pela possibilidade do aprofundamento que cada pesquisa provoca em torno dos temas que são explorados.

A gestão

No âmbito administrativo da universidade atuei, algumas vezes, durante minha trajetória profissional como gestora, o que me permitiu a ampliação da rede conceitual, acerca da profissionalização para a docência, revelando as inquietações vividas em relação ao gerenciamento das questões pedagógicas e acadêmicas que foram consolidadas pela experiência que tive como coordenadora substituta, no Curso de Pedagogia e no PPGE e, em seguida, como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nos anos 2002 e 2003, na coordenação da Pedagogia e como membro do comitê de reformulação do curso fiz parte da construção e aprovação da nova matriz formativa em 2004, após duas décadas de estudos. Contudo, essa proposta não foi adiante, pois, em 2006, uma nova diretriz de formação de pedagogos veio a exigir que a universidade fizesse adequações e a matriz implementada foi então interrompida para ajustes propostos com a finalidade de atender as demandas legais, impostas pelas políticas públicas de formação de professores no Brasil. Nesse momento, as resoluções CNE/CP n.1, de 18/02/2002; CNE/CP n.1 de 19/02/2002, CNE/CP n. 2 de 01/07/2015, e a CNE/CP n.1 de 15/05/2016 - que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para o curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura, expandindo os espaços de atuação do pedagogo, e pareceres sobre a formação de professores, bem como as alterações na LDB/96 - repercutiram diretamente nos encaminhamentos institucionais adotados.

Diante de tantas exigências organizou-se o Núcleo Docente Estruturante - NDE -, onde estive envolvida, de 2011 a 2015, nas discussões sobre as alterações curriculares para o curso de Pedagogia, indicando a formação para docência de zero a dez anos. Muitas discussões, documentos legais e ideias movimentaram o grupo, contudo havia muita resistência, por parte do corpo docente, em se tomar uma direção e definir um caminho, mantendo-se a matriz sem alterações até o momento.

Ao afastar-me da coordenação da Pedagogia e do Colegiado, já atuando na Pós-Graduação, assumi como coordenadora substituta de 2005 a 2007 e, no segundo semestre de 2007, como coordenadora do Programa. Assim, sou instada a pensar sobre o projeto de consolidação da proposta de doutorado e sua implementação em 2008, quando houve o ingresso da primeira turma e, em 2009, o ingresso de mais duas turmas. Depois permaneci, até 2013, no colegiado do PPGE, como coordenadora da linha de pesquisa e representante docente da LP1 - Formação, saberes e desenvolvimento profissional.

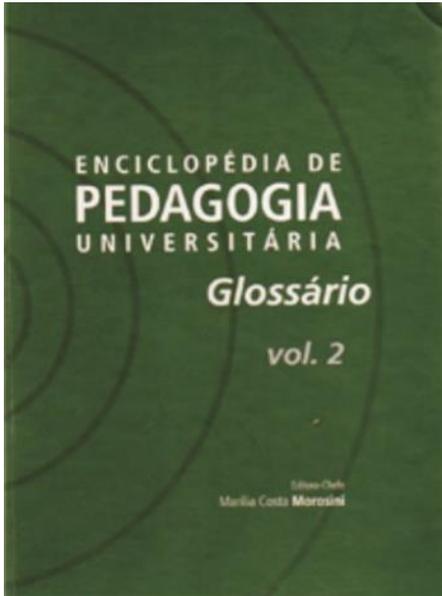
De lá para cá dez anos já se passaram e muitas conquistas foram sendo alcançadas, entre elas, a consolidação do PPGE e a conquista do conceito 5, quando fui coordenadora substituta pró tempore, em 2014, abrindo-se uma nova página no programa, por meio da expansão de nossas redes de pesquisa e o início de um trabalho voltado à internacionalização. Sabe-se que há muito a ser feito, mas, por certo, o espírito de compartilhamento, em uma cultura de colaboração, será o mote para avançarmos na reconquista de nosso conceito 5 e na consolidação do programa.

Nesse momento atuo como representante docente da Linha de Pesquisa I: Formação, saberes e desenvolvimento profissional, no colegiado do PPGE, além de fazer parte da comissão de atos normativos e demais atividades demandadas pela inserção no colegiado do Programa.

Com relação ao trabalho de representação internacional sou integrante, desde 2005, do Programa de Políticas Educativas e do Programa de políticas Linguísticas, do Núcleo de Educação para Integração, da Associação Grupo Montevideo/Nepi/AUGM e coordeno esse desde 2014 o Programa de Políticas Educativas, tendo sido reconduzida para um segundo mandato.

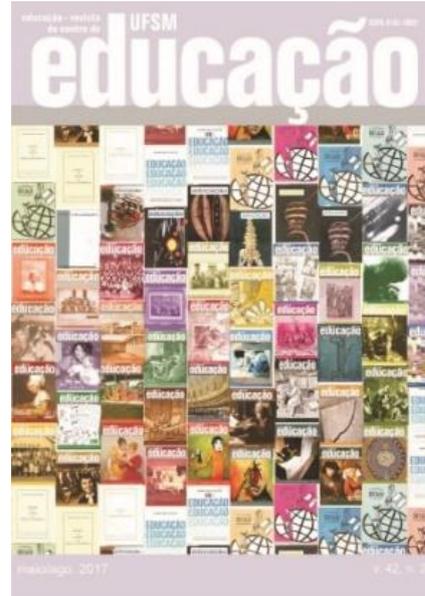
Também sou membro da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior desde 2005, atuando junto ao Programa de Excelência da Educação Superior-Fapergs (Pronex), envolvendo outras universidades gaúchas- Ufrgs, Unisinos, UFPel, PUCRS e UFSM.

Figura 23 -
Obra publicada em 2006.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 24 -
Revista Educação em 2017 - UFSM.



Outras demandas

As atividades técnicas desenvolvidas por mim estão distribuídas em diferentes tarefas: como pareceristas de vários periódicos científicos. Entre eles estão Revista Brasileira de Educação, Vydia, Currículo sem Fronteiras, Pró-posições, Educação e Realidade, Políticas Linguísticas, Políticas Educativas, Autêntica, Revista Internacional de Formação de Professores, Educação Especial, Cadernos de Pesquisa, Diálogo Educacional (PUCPR), Contrapontos, Contexto e Educação, Imagens da Educação, Revista da Unisinos, Educação em Revista e Perspectiva; membro do Conselho Internacional da Revista Didaskomai-Investigações sobre la Enseñanza, Montevideo/Uruguai. Além de editora de dois periódicos: Revista Educação/UFSM - editora chefe de agosto de 2014 até janeiro de 2017 e editora de seção da mesma revista atualmente; Revista Políticas Educativas do Nepi/AUGM - editora chefe desde 2014.

Desenvolvo, também, atividade como avaliadora de projetos de iniciação científica em comitê institucional de avaliação da universidade, sendo parecerista ad hoc das agências de fomento à pesquisa como CNPq, Capes e Fapergs.

Esse conjunto de atividades movimenta e mobiliza o processo de avaliação e inserção crítica no campo da pesquisa, uma vez que a produção da área, de certo modo, é acessada nessas esferas. Além dessas demandas assumidas na editoria e avaliação de periódicos há o envolvimento em consultorias e palestras nos sistemas de ensino municipal e estadual, atuando também como representante institucional no Conselho Municipal de Educação, no qual participo desenvolvendo atividade de conselheira desde 2009.

No ano de 2015 estive à frente do Conselho como presidente, o que me permitiu conhecer e acompanhar as demandas das escolas infantis de Santa Maria, bem como reconhecer a importante inserção desse Conselho na região e no país. Desse modo tive a possibilidade de contribuir na construção de resoluções, entre elas: as Diretrizes para

Educação no campo, as diretrizes da educação infantil e do ensino fundamental de nove anos, acompanhado sua implementação. Nesse espaço foi possível acompanhar as ações da Secretaria de Município da Educação, bem como a aprovação do Plano Municipal de Educação e sua implementação. Tal inserção favoreceu que eu me tornasse Membro do Núcleo Interinstitucional de Estudos sobre a Infância da PUCRS, ligado ao Instituto Latinoamericano del Estudios para la Infancia.

Figura 25 -
Parcerias e redes.



Fonte: arquivo pessoal.

Particpei, ainda, das atividades de formação docente em diferentes unidades de apoio pedagógico na UFSM e em programas de acompanhamento docente de universidades da região Sul e Centro-Oeste. Este é um trabalho que venho fazendo há muitos anos e, a cada nova edição, vejo-me mobilizada a construir melhores alternativas para pensar a aula universitária, a aprendizagem da docência na universidade e na escola básica, bem como problematizar o desenvolvimento profissional docente em diferentes níveis de ensino. Esse é, sem dúvida, um desafio constante para o pesquisador que trata da formação permanente dos professores. A ideia de inacabamento vai sendo tecida não apenas pela complexidade da profissão, mas especialmente, pelo processo reflexivo que se instaura quando se estuda a docência em diversos contextos. Ser professor é, sem dúvida, um desafio e a certeza do inacabamento, a busca pelo vir a ser permanentemente.

A partir da inserção no campo da pesquisa, os convites para participar de bancas de concursos, seleções públicas e defesas de trabalhos de conclusão de cursos, monografias, dissertações e teses em diferentes cursos e programas de pós-graduação é uma realidade que vai sendo amplificada, à medida que o campo de estudo do examinador/avaliador é reconhecido por seus pares, assim como a sua produção científica é publicizada e legitimada pela comunidade científica em diferentes veículos.

Outra demanda assumida refere-se a participação em eventos da área da Educação como Anped Nacional, Anped Sul, Endipe, Educere que são os destaques ao longo do decênio, em especial, no que se refere à apresentação de trabalhos encomendados em

simpósios e GTs e a publicação de trabalhos completos. Há, ainda, a participação em outros tantos seminários de relevância para área, entre eles temos: Seminário de La Red de Estudios sobre Trabajo Docente, Buenos Aires - Argentina: UBA; XXVII International Congress - Latin America Studies Association, LASA, edições de 2007, 2009, 2011; II Simpósio de grupos de pesquisa sobre formação de professores - GT8 Anped Nacional; XV Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching. Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research, 2011, Braga - Portugal, entre os mais significativos.

A organização de eventos foi uma atividade bastante envolvente, em especial, por proporcionar a ampliação das redes de pesquisa. Assim, o Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas e o Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas decorrem do convênio Nepi/AUGM e acontecem a cada dois anos, intercalando o compromisso de cada um dos programas de realizar um evento bianual. A organização desses eventos é feita pelos coordenadores dos programas e integrantes do comitê Internacional, que se constitui a partir das representações entre os diversos países conveniados, a saber: Brasil, Argentina, Uruguai, Bolívia, Chile e Paraguai. A participação desses países ocorre por meio do envolvimento das universidades públicas que assinaram o convênio e estão integradas ao Núcleo de Educação para Integração/ Nepi/AUGM. No Brasil temos a Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Campinas.

Figura 26 -
Evento organizado Ries/Pronex/UFSM.



Fonte: arquivo pessoal.

Outros seminários internacionais foram realizados e organizados com a participação em comitê científico, coordenação de GTs ou organização geral entre eles têm-se: Seminário Internacional de Gestão Educacional e IV Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional com várias edições; Seminário Internacional Qualidade na Educação: indicadores e desafios e Seminário Internacional de Educação Superior eventos com várias edições sob a responsabilidade das universidades parceiras do Pronex - PUCRS, Ufrgs, UFSM e Unisinos - e dos integrantes da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação superior - Ries.

Esse conjunto de atividades se constitui em oportunidade de expansão das redes de conhecimento e pesquisa fomentada pelo desenvolvimento de estudos coletivos, envolvendo várias universidades da região Sul e do Brasil.

(In)conclusões

O processo de vida se opera em tentativas sucessivas de libertação. Estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criatura que seremos amanhã. Mais do que a renovando; refazendo-a, por que não nos tornamos a ser jamais o que fomos, salvo apenas de uma velhice posterior, mas construímos de fato a vida própria, que das outras só guarda a lembrança das experiências e uma certa memória de duração com que vamos acreditando na sua continuidade. (Maireles, 1932, p. 33)

Ao finalizar este memorial, fiquei a pensar como sintetizar os caminhos percorridos em meu trajeto profissional. Então decidi tomar emprestadas as seis propostas de Calvino (1990) para o próximo milênio, que representam a herança literária de seu protagonista, diante das avalanches sociais contemporâneas. O autor alude a seis qualidades necessárias para orientar, não apenas as atividades literárias, mas os gestos de existência humana: a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade, a multiplicidade e a consistência.

Deste modo, transformei tais propostas em lições à minha vida pessoal e profissional.

Assim, *leveza* é o que precisamos construir ao longo de nossa existência, com maior ou menor propriedade, mesmo quando as exigências profissionais parecem não nos permitir tal atitude. Ter prudência nos procedimentos e nas atitudes de vida, delicadeza no trato consigo mesmo e com os outros, exige a busca pela tolerância, admitindo, nos outros e, em nós mesmos, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes, ou mesmo opostas às adotadas por si em determinado momento ou situação. Esta é uma lição a ser perseguida com perseverança, ao longo de todos os dias, ainda que o cenário acadêmico nos empurre para outras direções.

A *rapidez* como qualidade pode implicar um estilo de pensamento, quer dizer antes de tudo, agilidade, desenvoltura, exigindo que se rompa com a digressão ou mesmo com a divagação, em especial, quando se pensa na produção de estudos e pesquisas. Pressupõe ligeireza, brevidade para encontrar caminhos ou respostas para lidar com celeridade diante das incertezas e tensões da vida e da profissão. Não se trata de chegar antes, mas de se utilizar do tempo com prodigalidade, sendo mais generoso consigo e

com os outros, lição esta que exige desassossego e, ao mesmo tempo, capacidade de não hesitar, colocando em movimento a desenvoltura, a perspicácia e a inteireza para o enfrentamento da vida e da profissão.

A *exatidão*, movimento de permanente observância, rigorosidade metódica, cumprimento preciso na exposição ou transmissão de ideias, definição de um projeto ou atividade que evoca esmero e correção nas ações de qualquer natureza a serem empreendidas. Observo que essa lição não pode prescindir de relatividade uma vez que, na pesquisa e na vida, a exatidão está relacionada a escolhas e à urgência, portanto depende do peso dado aos fatos e circunstâncias, pois, lidar com a variedade e a incerteza, é algo que pode impedir o ser exato.

A *visibilidade*, modo de colocar em destaque ideias dadas pelos sentidos, implica condição de ser efetivamente percebido, conhecido, identificado. Pressupõe tornar algo factível, dando-lhe a exuberância necessária para ser destacado, validado e reconhecido. Considero que a compreensão sobre as variantes e alternativas possíveis para tornar algo evidente, em especial na pesquisa, constitui-se em um desafio, por vezes destruidor, capaz de limitar caminhos e impedir avanços. Porém, toda a pesquisa precisa de visibilidade para ser, apresentando-se com o vigor de suas ideias e achados. É desafio que exige previsibilidade, não se podendo torná-lo casual. Lição de complexidade ética, pois precisa contar com a relevância e não com a predileção, razões invocadas pela autenticidade e fidedignidade das ideias.

A *multiplicidade* caracteriza-se pela variedade, diversidade e complexidade de um objeto, fato ou acontecimento. Pressupõe esforço de projeção e do reconhecimento de circunstâncias ou fatores que podem ser voláteis e inconstantes, exigindo a busca da exatidão capaz de alavancar motivos para ter importância e, assim, tornar-se visível, projetável e múltipla. É lição complexa, pois exige que se valide, 'coisas e circunstâncias' na vida e na profissão, para que, sendo reconhecidas, se expandam, tornem-se referência.

A *consistência* decorre da busca de coerência, substância, compacidade e densidade dos elementos constituintes de estudos e pesquisas propostos ou a serem desenvolvidos. Implica rigorosidade e vigor de impressões e ideias, demonstrado por meio da coerência de pensamento ou posições. Pressupõe condições para problematizar situações e alcançar soluções, de modo a produzir redes de conhecimento, compartilhando vivências e ideias. Tais possibilidades podem levar pesquisadores e estudantes a refletirem sobre conhecimentos e inovações, permitindo-lhes estabelecer relações de interdependência, valorizando a autonomia e promovendo a emancipação grupal e coletiva. Esta lição me remete a uma reflexão: quem é cada um de nós, senão uma combinação de experiências subjetivadas, de informações, de dados de pesquisa, de leituras, de impressões imprecisas, de amostragem de estilos; o que me permite pensar que tudo pode ser continuamente reorientado e reorganizado de todas as maneiras possíveis. Talvez, por isso mesmo, seja tão necessário quanto importante manter a tentativa de romper com perspectivas limitadas pelo *eu individual* na direção de outros *eus* semelhantes aos nossos, buscando fortalecer a consistência, ou seja, a força das ideias.

Ao refletir sobre as seis lições aqui destacadas, tenho a necessidade de duvidar de sua validade, em especial, por perceber a circunstância de meu inacabamento. Portanto, chegar a esse momento significa lembrar que a ousadia da juventude se renova diante do desafio de reinaugurar a vida profissional, tendo, na dimensão humana, o foco para afetividade e sensibilidade, capazes de fortalecer a *genteidade* que busquei forjar como pessoa e profissional.

Assim, inauguro a possibilidade de atravessar as fronteiras do presente, projetando-me às dúvidas e incertezas do por vir, tendo em vista a permanente incompletude do ser pessoa e profissional.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. Porto Alegre: Ufrgs, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 1. ed. 2002.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2. ed. 2009.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*, Glossário II. Cap. X, 2006.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o novo milênio*. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Companhia das letras, 1994.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: UFU, 2015.
- COLL, Cezar. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artmed, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecilia Luiza. (org.). *Pedagogia universitária e produção de conhecimento*. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- DAVIDOV, Vasili V; MARKOVA, Ivana. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, Vasili V; SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2008.
- GALEANO, Eduardo. *Livro dos abraços*. L&PM, 2013.
- INHELDER, Bärbel; CELLÉRIER, Guy. *O desenrolar das descobertas da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEONTIEV, Aleksei N. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago de México, 1984.
- LEONTIEV, Aleksei N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili V; SHUARE, Marta (org.). *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.
- McEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: MCEWAN, Hunter; KIEGAN, Egan (ed.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro, Diário de notícias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca nacional, 2001.
- PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. São Paulo: Instituto Piaget, 1995.
- PIAGET, Jean. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970a.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970b.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970c.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. A pesquisa e orientação no Gpfope: reflexões em tempos de produtividade. In: MORALES, Alicia Rivera; ROSO, Caetano Castro; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Redes de formação em educação: experiências de pesquisas entre Brasil e México*. Curitiba: CRV, 2013.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.
- SHOPENHAUER, A. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Tomo I. Incluye el significado histórico de la crisis de la psicología, Madrid: Visor, 1982a.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Tomo II. Incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre psicología, Madrid: Visor, 1982b.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Tomo III. Incluye problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Tomo IV. Incluye Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Dóris Pires Vargas Bolzan é professora na Universidade Federal de Santa Maria.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1704-008X>.

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - prédio 16 - 97105-900 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: dbolzan19@gmail.com

Crítérios de autoria: Dóris Pires Vargas Bolzan concebeu o texto na sua integralidade.

Recebido em 17 de agosto de 2021.

Aceito em 30 de setembro de 2021.

