



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

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo
com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rejane Cavalheiro

Santa Maria, RS Brasil

2006

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo
com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM**

por

Rejane Cavalheiro

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Dóris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS Brasil

2006

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

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

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo
com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM**

elaborada por

Rejane Cavalheiro

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Silvia Maria Aguiar Isaia - Dr.^a(UFSM)
(Presidente Orientadora)

Dóris Pires Vargas Bolzan - Dr.^a (UFSM)
(Co-Orientadora)

Nágila Caporlândia Giesta - Dr.^a(FURG)
Membro de IES Convidado

Valeska Fortes de Oliveira - Dr.^a (UFSM)
Membro

Deisi Sangói Freitas - Dr.^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, outubro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Shöenstat que me deram conforto e força para continuar quando eu pensei que não conseguiria dar conta de tantos compromissos profissionais e de estudo de mestrado concomitantes, todos com prazos a serem cumpridos.

Ao Cavalheiro

Tudo o que se realiza na vida de cada um de nós existiu, primeiramente, no sonho. Durante muito tempo, o desejo de aprofundar meus conhecimentos através de um Mestrado foi um sonho carregado de expectativas, frustrações e incertezas. Cavalheiro, tu és uma pessoa que desde os meus treze anos me acompanha e acredita em todos os meus sonhos, sonhando os teus também comigo e, talvez até mais do que eu mesma, tenhas acreditado que este era um sonho possível. Acordar às 4h30min da manhã só para fazer companhia enquanto eu escrevia ou fazer um lanche no meio da manhã depois de 6 horas ininterruptas de trabalho; inúmeros lindos finais de semana de sol, sem reclamar, na sala, assistindo à TV em volume baixo para que eu pudesse desfrutar da paz que se precisa para pensar e escrever foram algumas das maneiras que tu encontraste para dizer que acreditavas em mim. Amor, te agradeço por mais este sonho realizado. Espera, que muitos outros ainda virão.

Às minhas filhas queridas Michele, Erika e Sandrini

Aos maiores amores da minha vida, agradeço o entusiasmo, a alegria e coragem que me inspiram para que de alguma forma eu seja exemplo de um mínimo do muito que cada uma pode alcançar pelo próprio mérito nas profissões que escolheram e estão preparando-se para ser. *Miche*, estavas longe, fisicamente, no entanto participaste de tudo diariamente, com paciência, demonstrando alegria sempre, desconsiderando a enorme distância que nos separa e a saudade às vezes quase insuportável para que eu não me preocupasse e produzisse algo que satisfizesse a minha própria expectativa. Erika e Duni, obrigada por terem compreendido a *falta que a música alta* fez neste tempo de silêncio necessário estando as duas comigo, sempre à espera de um *intervalo* para contar as novidades do jovem dia de cada uma. Gurias, a mãe ama muito as três. Obrigada.

Ao meu Pai (em memória)

Pai, te agradeço pelo exemplo que és para mim de perseverança, garra e responsabilidade. A tua dedicação para o cumprimento de tudo o que te propuseste a fazer sem nunca decepcionar, mesmo que eu tenha noção disso somente agora e, não possa mais te dizer pessoalmente, onde quer que estejas, te digo: tudo o que me ensinaste está valendo. Muito obrigada.

À minha Mãe

Agradeço a liberdade na qual nos educaste e a partir dela, a oportunidade que tive para poder ter descoberto meus caminhos e a certeza do que eu queria ser. Na minha *trajetória*, não sinalizaste o percurso, ficaste de longe/perto dizendo sempre que eu podia ir mais longe se assim eu quisesse. Por tudo isso e muito mais, obrigada.

Aos colegas participantes da Pesquisa

Mais do que um agradecimento, parabéns pela coragem da conquista de cada um que permitiu a exposição das incertezas, dos medos, das alegrias, mas, principalmente, pela forma sensível que demonstraram ser elemento fundamental na construção das próprias docências. Um Muito Obrigada especial e carinhoso a cada um.

Às minhas Orientadoras

À Amiga e Orientadora Silvia pelo acolhimento que somente a maturidade do saber e da vida devem ser os responsáveis por tornar capazes as pessoas. Por saber que agora as nossas Trajetórias se *entrelaçam* e que sou uma pessoa e profissional melhor hoje do que era, com imensa admiração e carinho, te digo Muito Obrigada.

À Co-orientadora Dóris, amiga de longa data, entre outras experiências profissionais já vividas juntas, o meu agradecimento na certeza de que as tuas contribuições estimularam o meu jeito novo de entender formação, trajetória e saberes compartilhados fundados no respeito ao saber construído do outro.

Aos meus Colegas do Colégio Cilon Rosa e Colégio Centenário

Vocês foram fundamentais ,cada um de um jeito especial, sempre. Muito Obrigada.

Aos meus alunos e alunas

À todos que tive o prazer de ter sido Professora na Educação Infantil, na 1ª Série do Ensino Fundamental e no Curso de Pedagogia da UFSM agradeço a oportunidade maravilhosa que é poder ensinar mas também agradeço a desmedida alegria de poder aprender sempre algo diferente e novo com cada um. A profissão de Professora para mim é um presente. Obrigada a cada um e a todos.

Rejane Cavalheiro

Santa Maria, primavera de 2006.

“Prometo no exercício de minha profissão de educador, executar somente os atos ditados pela minha consciência, honrar os ensinamentos que recebi e fazer de tudo pela solidez do ensino e pela realização dos educandos que me forem confiados. Assim o prometo”.¹

¹ Juramento feito na ocasião da formatura da 37ª turma de Pré-Escola e Séries Iniciais - UFSM - 14 de janeiro de 2006, na qual fui Parainfa. O mesmo juramento ouvi na formatura da minha graduação em 1985 na F.I.C.; na 36ª Turma como Professora Homenageada – UFSM/2005 e, na 38ª Turma como Patronesse da Educação Infantil e Professora Homenageada da Pedagogia Anos Iniciais da UFSM/setembro/2006.

*“Se dirá que es lamentable el estar engañado; pero yo contesto que lo verdaderamente lamentable és no engañar-se nunca. Están en un error aquellos que creen en la dicha humana y suponen que se halla en las cosas mismas, quando lo cierto és que unicamente se halla en el concepto que de ella tengamos. La variedad és tan grande en todo lo creado y tan difícil de desentrañar el significado de las cosas, así como poderlas definir e separar, que hemos de contentarnos com lo que de ellas pensemos, sin que nos sea possible outra confortación”.*²

(Erasmus de Rotterdã, *Elogio de la locura* (1511, p.76).

² “Se dirá que é lamentável se estar enganado; porém, o contexto que é verdadeiramente lamentável é não enganar-se nunca. Estão errados aqueles que crêem na felicidade humana e supõem que se ache as mesmas coisas , quando o certo é que unicamente se ache o conceito que dela tenhamos. A variedade é tão grande em tudo que existe e tão difícil de desentranhar-se o significado das coisas, assim como poder defini-las e separá-las, que temos/precisamos contentarmo-nos com o que delas pensemos, sem que nos seja possível outra interpretação”. Erasmus de Roterdã, O Elogio da Loucura (1511, p. 76). LIVRE TRADUÇÃO.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM

AUTORA: REJANE CAVALHEIRO

ORIENTADORA: SILVIA MARIA AGUIAR ISAIA

CO-ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Local e data da defesa: Santa Maria, 25 de outubro de 2006

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, inserido na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. A temática de estudo diz respeito à formação dos Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais e tem por objetivo investigar a trajetória de formação que estes sujeitos vêm construindo e qual a repercussão das suas concepções na formação de futuros professores para o nível de ensino à que estão voltados. A metodologia é de cunho quali-quantitativo, ocorrendo em duas fases. Uma quanti-qualitativa com intuito de traçar um perfil institucional dos sujeitos. Outra qualitativa, voltada para a interpretação das entrevistas. Os dados coletados nas duas fases da pesquisa, tendo por norte a análise de conteúdo, foram organizados em Blocos Temáticos e Eixos Norteadores, denominados respectivamente: 1) Identificação pessoal – A influência da família na escolha da profissão de professor(a) e o modelo de escola presente nos diferentes cotidianos dos formadores; 2) Posição Profissional na UFSM – Tramas que tecem o caminho da profissão; 3) Atuação nos Cursos de Pedagogia – Armadilhas da formação; 4) Experiência na Educação Básica - Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro. 5) Apreciação da Formação - O medo dos professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares; 6) Apreciação da Pesquisa-Fortalecimento da Universidade e enfraquecimento da formação. As questões abertas do questionário foram divididas em subeixos a partir do entrelaçamento das dimensões quantitativa e qualitativa de análise. Os subeixos são: “O “nós” no “eu” de cada um”; “Máscaras retiradas”; “Pontes de desconstrução” e “o Escafandro da docência”; “A casa dos espelhos” e “Montanha Russa”. É a partir desta organização que apresentamos possíveis achados de pesquisa. As trajetórias docentes, sejam vivenciadas desde a infância ou ao longo do caminho, não conseguem sustentar mais certezas do que dúvidas. Num curso de futuros professores, os docentes sabem que lidar com isso exige que eles tenham um lastro teórico consistente que dê conta das *encruzilhadas* e desestabilize o que constitui as chamadas armadilhas deste caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais realizações.

Palavras-chave: Trajetórias de formação de Professores, Docência Superior, Concepções de formação.

ABSTRACT

Dissertation of Master degree
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

FORMATION TRAJECTORIES IN HIGHER EDUCATION: A Study with Professors in the Courses of Pedagogy of UFSM

AUTHOR: REJANE CAVALHEIRO
ADVISOR: SILVIA MARIA AGUIAR ISAIA
CO-ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Location and Date of the Defense: Santa Maria, out 25 2006

This research paper is linked to the Graduate Program in Education of the UFSM and is inserted into the Formation, Ways of Knowing, and Professional Development Line of Research. The thematic of the study speaks to the development of professors that perform in the Courses of Pedagogy: Young Childhood Education and Initial Years and has as its objective to investigate the trajectory of formation that these subjects build and what the repercussion of these trajectories in their conceptions of how to form future professors of Young Childhood Education and Initial Years in Elementary Education. The methodology is of the qualitative/quantitative type, occurring in two phases: one, quanti-qualitative with the intuition to trace an institutional profile of the subject; and, the other, qualitative revolving around the interpretation of interviews. The information collected in the two stages of research, having as its guide the analysis of content, was organized in Thematic Blocks and Guiding Axes, named respectively: 1) Personal Identification – The influence of the family in the professor's choice of profession and the school model present in the different daily experiences of the subject; 2) Professional Position at UFSM – lines that weave a professional path; 3) Performance in the Pedagogy Courses – impediments to formation; 4) Basic Education Experience – Circular vision of time and the certainties of formation: there is no movement from outside to inside; 5) Formation Appreciation – The professors' fear and its relation with the possible: the appearance of new curricular matrixes; 6) Research Appreciation – Strengthening of the University and weakening of formation. The open questions of the questionnaire were divided into sub-axes following the interlacing of the quantitative and qualitative dimensions of analysis. The sub-axes are: "The 'We' in the 'I' of each one"; "Mask removing"; "Bridges of demolition" and "The self-contained diving gear of the teaching art"; "The house of mirrors" and "Rollercoaster." It is from organizing in this fashion that we present the possible findings of the research.

Key words: Formation trajectories of the Professors, Higher Education Teaching, Conceptions of formation

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 16 |
| 1.1 Trajetória da Pedagogia: nacional e local | 16 |
| 1.2 Trajetória da Pedagogia na UFSM..... | 19 |
| 1.2.1 Trajetória da Pedagogia na UFSM: da Matriz Curricular de 1984 à Matriz Curricular de 2004 | 23 |
| 1.3 Trajetórias formativas dos Professores formadores..... | 28 |
| 1.4 Concepções de Formação | 31 |
| 2 DELINEAMENTO DE PESQUISA..... | 42 |
| 2.1 Temática | 42 |
| 2.2 Problema..... | 43 |
| 2.3 Questões de Pesquisa | 43 |
| 2.4 Objetivos | 44 |
| 2.4.1 Objetivo geral..... | 44 |
| 2.4.2 Objetivo Específico | 44 |
| 2.5 Contexto..... | 44 |
| 2.6 Sujeitos Participantes | 46 |
| 2.6.1 Critérios de seleção dos sujeitos participantes | 47 |
| 2.7 Instrumentos | 48 |
| 2.8 Abordagem Metodológica | 50 |
| 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 55 |
| 3.1 Trajetórias formativas dos Professores que atuam nos cursos de Pedagogia .. | 55 |
| 4 REFLEXÕES ATUAIS: tecendo a partir de fios ainda soltos..... | 145 |
| REFERÊNCIAS..... | 151 |
| ANEXOS..... | 154 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO 1 – Matriz Curricular aprovada em 2004 para o Curso de Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 154 |
| ANEXO 2 - Matriz Curricular aprovada em 1984 em exercício a partir de 1987 - para o Curso de Pedagogia Magistério – Matérias Pedagógicas do 2º grau e Curso de Pedagogia Magistério – Matérias Pedagógicas do 1º grau..... | 160 |
| ANEXO 3 – Questões orientadoras da entrevista | 166 |
| ANEXO 4 – Questionário | 167 |
| TERMO DE CONSENTIMENTO DE ACORDO COM AS NORMAS DO COMITÊ DE ÉTICA | 173 |

INTRODUÇÃO³

Eu sou eu mais as minhas circunstâncias...

(Ortega y Gasset)

A construção de uma trajetória formativa profissional envolve situações que vão desde as escolhas das brincadeiras que são feitas, ainda na infância, até o exercício destas projeções na vida adulta, bem como a condução destas na busca de suas especificidades e aprofundamentos teórico-práticos. Este é o entendimento que direciona a postura desta pesquisa na coleta das informações que subsidiarão as buscas dos possíveis achados do estudo.

Num retorno no tempo, remontemos o cenário que reúne algumas bonecas, prestando-se à condição de alunos, numa sala de aula improvisada, no pátio ou no quarto de casa, constituindo uma prática bastante comum entre as lembranças de um cotidiano infantil da década de 60 e, meados dos anos 70, num bairro de classe média baixa de Porto Alegre.

Ao término de ano de 1972, após a conclusão da 4ª série ginasial, frequentar o Curso Normal na Escola Estadual Paulo da Gama, na Zona Sul de Porto Alegre ou, no Instituto de Educação Flores da Cunha, localizado numa parte mais central da cidade, era uma seqüência de estudos normalmente pensada pelas estudantes da época. Comigo isso não foi diferente.

Já no primeiro ano do Curso Normal da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paulo da Gama, numa frequência de duas a três vezes por semana, são desenvolvidas pelas normalistas, em turno inverso ao de funcionamento de suas aulas regulares, atividades de recreação com as crianças do Colégio de Aplicação. A espera no portão e as saudações com abraços e bilhetinhos de boas-vindas fazem uma espécie de esboço dos sinais de uma interação que eu teria, alguns anos mais tarde, bastante significativa com os alunos.

³ Optei por usar na introdução a 1ª pessoa do singular. Nota da autora.

A participação na Banda do Colégio, no grupo de teatro, no grêmio estudantil e como monitora na Disciplina de Didática para criação de jogos de alfabetização são passagens da minha formação inicial que marcam esta etapa de escolaridade ao mesmo tempo que se prestam a situações de experimento profissional para as escolhas de formação que se seguiriam.

Neste ínterim, o casamento, a mudança para a cidade de Santa Maria, o nascimento das minhas três filhas concomitante à opção por cursar Pedagogia e a Especialização em Educação Pré-escolar, já atuando neste nível de ensino desde o 2º semestre da graduação, contornam e direcionam mais fortemente o perfil de formação ensaiada durante muitos anos.

Diversificando e, ao mesmo tempo, qualificando esta trajetória, surge a oportunidade de uma passagem pela Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e Séries Iniciais junto à SMEd⁴ de Santa Maria por um período de dois anos e, ainda, a regência concomitante em turma de 1ª série no Colégio Centenário, escola particular confessional Metodista.

Três anos antes, elaborei para esta escola privada na qual eu atuava um projeto especial para crianças de seis anos, intitulado “Clubinho”⁵ que propunha atividades significativas para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, especificamente, além de um direcionamento para formulação de hipóteses de escrita infantil. Este projeto teve duração de três anos. Neste trabalho, foi possível aprofundar meu entendimento sobre as apropriações cognitivas realizadas pelas crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos. Esta atividade é paralela a participações em inúmeros cursos, congressos, seminários e encontros pedagógicos de formação de professores na área de educação infantil e ensino fundamental.

Neste mesmo período, mais especificamente em 1993, fui aprovada no concurso público para o Magistério na Rede Pública Estadual classificada em 25º lugar geral e designada para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Paulo Lauda, na época, um CIEP⁶ em regência de uma turma de 2ª série do EF.⁷

⁴ Secretaria de Município da Educação - Santa Maria.

⁵ Cujas propostas consistiam em oferecer para os alunos com idades entre 6 e 7 anos, um espaço de jogo, brinquedo e produção de textos livres, gráficos entre outras atividades diversificadas, por mim dirigidas. A frequência era de duas vezes por semana. Os grupos eram formados de 6 a 10 crianças de cada vez em períodos de aproximadamente 90 minutos. Este espaço era uma sala de aula com disposição diferenciada desde o mobiliário até a proposta de trabalho. As crianças que faziam parte do “Clubinho” frequentavam turmas da Pré-Escola (1988-1990) que eram organizadas com crianças em idades variadas de 4, 5 e 6 anos.

⁶ Centro Integrado de Educação Profissional.

⁷ Ensino Fundamental.

Cinco anos mais tarde, numa nova atividade profissional, desta vez na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, integrando a equipe de assessoramento pedagógico num setor denominado SAAC-⁸ Posto 3, desenvolvi um projeto de assessoramento pedagógico para um grupo de professores de 25 escolas da periferia de Porto Alegre no qual o critério para participação era a adesão dos professores e não a solicitação dos Diretores (as) de Escola. Este projeto abrangeu um universo de 64 professores que atuavam nas chamadas séries de transição: 1^{as} e 5^{as} séries do Ensino Fundamental, totalizando um universo de 1.600 alunos, considerando que a média de alunos por turma, atendida por professora participante, era de 25 alunos.

A minha trajetória de atuação profissional, considerando as inúmeras situações encontradas desde a época em que cursava a faculdade, contempla situações de dúvidas, muito parecidas, expressas por colegas que já atuavam como professores há um tempo bem maior do que eu. Talvez aí esteja o início de uma pesquisa que hoje se concretiza de forma clara e direcionada à formação de ensino superior, mas que, no entanto, teve como início apenas a surpresa, sem focalizar no preparo oferecido na graduação destes professores. Este trabalho na SE⁹ dura dois anos, e uma nova oportunidade de experiência profissional pude realizar. Desta vez como Supervisora Pedagógica, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Alvarenga Peixoto, localizada na Ilha Grande dos Marinheiros,¹⁰ Grande Porto Alegre, especificamente, embaixo da Ponte móvel Presidente Getúlio Vargas,¹¹ bem junto às margens do Guaíba.

Nesta Escola, 80% de um total de 16 professores que atuavam nos dois turnos de funcionamento, chegam a ela, pela possibilidade de diferença salarial que totaliza um acréscimo de 100% por difícil acesso.¹² O acesso não é tão difícil assim, mas cumpre o critério utilizado para esse tipo de concessão.

⁸ Serviço de Apoio e Assessoramento da Coordenadoria - Região Porto Alegre.

⁹ Secretaria de Educação.

¹⁰ É a primeira de um conjunto de três Ilhas que pertencem à Grande Porto Alegre. As outras são: Ilha da Pintada e Ilha das Flores.

¹¹ Ponte inaugurada em 1958. É dotada de um vão móvel que eleva um trecho de pista de 58 metros de extensão (toda a ponte tem 1,1 km) e 400 toneladas de peso a uma altura de 24 metros (cada torre tem 43 metros até a base, sob a água). Este recurso foi utilizado em função do tráfego de petroleiros que subiam o rio Gravataí (ainda sobem, até o terminal da Petrobrás) e, posteriormente, também para a passagem dos navios que se dirigem ao Pólo Petroquímico de Triunfo. Fonte: <http://www.concepa.com.br/site/index.jsp>.

¹² O Dificil acesso é uma concessão do plano de carreira do magistério público estadual do RS que utiliza como referencial para cálculo o previsto na Lei 8646/88.

O cenário externo de localização desta escola era muito diferente de todas as outras, assim como a realidade social na qual, ainda hoje, está inserida. Ali, carros não transitam pelas ruelas sem calçamento, salvo raríssimas exceções. A atividade profissional predominante é a de papeleiros/catadores que utilizam carroças de tração animal ou carrinhos puxados por tração humana,¹³ que percorrem nesta atividade, somente para atravessar a Ponte do Guaíba, uma distância de 1,100 Km na ida e 1,100 Km na volta à Ilha Grande dos Marinheiros. Tal função garante o emprego de outra parte da comunidade nos barracões de reciclagem de lixo seco que está situado em meio onde moram. As crianças brincam durante o dia em locais onde à noite não é raro encontrarmos grande número de roedores em busca de restos de alimentos e dejetos. Não há encanamento de água nem esgoto e em 80% das casas não há luz elétrica. Todos os alunos são provenientes da Ilha e a migração para outras vilas, no continente, em busca de condições melhores de vida é um dos grandes responsáveis pelas evasões e/ou desistências dos alunos nesta escola. A pobreza é imensa e com ela o alto índice de mortalidade infantil e todas as faltas que a antecede são presenças marcantes em todo o cenário do Alvarenga, como é conhecido. Um espaço educativo tão perto do que poderia representar o progresso da chamada cidade grande, ao mesmo tempo tão distante de condições de uma vida minimamente digna de estar e manter uma família.

Ainda que o cenário descrito de localização da escola fosse bem atípico aos demais os quais já havia freqüentado antes, as cenas internas de busca de formação entre os professores, para atender as demandas encontradas no dia-a-dia, se repetiam com dúvidas e insegurança muito semelhantes. Ainda que muitas das necessidades tenham variadas origens, estas são inúmeras e os professores, assim como todos os das outras escolas de [com] vivências anteriores, também não se sentem preparados para lidar com a realidade encontrada.

Um ano e meio depois, de volta à cidade de Santa Maria, outra caminhada tem início.

Desta vez como supervisora geral e Vice-diretora da Escola Estadual no Assentamento Santa Marta, hoje designada como Escola Estadual de Ensino

¹³ Carrinhos de aproximadamente 1,50 m de altura x 1,0m de largura com um eixo adaptado para mover-se com duas rodas de bicicleta, puxado por uma ou duas pessoas.

Fundamental Santa Marta, localizada no centro de um assentamento conhecido como Sem-Teto.¹⁴

Esta função é concomitante ao retorno para o Colégio Centenário, no entanto, fora da sala de aula, na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Neste mesmo tempo, ingressei no projeto que vem discutindo o processo formativo, trajetórias docentes, construção da professoralidade¹⁵ entre outras questões - GPFOPE¹⁶ - na UFSM, com temas que investigam as propostas de atividades que estimulam a reflexão, para a formulação de hipóteses de construção da escrita, bem como a lógica de operação matemática utilizadas pelas crianças em idades entre 5 e 10 anos, em escolas de Santa Maria.

As dúvidas que surgem no grupo são da mesma natureza daquelas já percebidas em oportunidades anteriores ainda que em espaços escolares bem diversos.

Paralelo à adesão neste projeto, fui selecionada para Professora Substituta do Curso de Pedagogia, no Departamento de Metodologia de Ensino – MEN¹⁷/CE¹⁸/UFSM, e, com isso, a oportunidade de participar do cotidiano de uma Instituição de Ensino Superior onde a docência, em um curso de formação de formadores, é constituída pelo exercício de uma prática que é mediadora do tempo compreendido entre o estar sendo formador e o vir a ser formado.

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso eu sou...

Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

(Fernando Pessoa)

¹⁴ Nome dado às 3600 famílias, entre agricultores e desempregados, na ocasião que ocuparam a Fazenda Santa Marta, pertencente ao Governo do Estado, no Município de Santa Maria, em 1991.

¹⁵ PEREIRA, Marcos. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUCSP, 1996 (Tese de Doutorado). Refere-se ao “vir a ser profissional” (...) “Vir a ser profissional é uma possibilidades, uma potência de si que vem se tornando cada vez mais forte, cada vez pressionando mais para vir à tona. O devir-profissional é uma figura virtual que depende de uma atitude de disponibilidade para atualizar-se” (p.97).

¹⁶ Grupo de Estudo sobre Formação de Professores e Práticas Educativas - ensino básico e superior.

¹⁷ Metodologia de Ensino.

¹⁸ Centro de Educação.

Surge daí o tema que deu origem à pesquisa que investigou as:



Vista Frontal do Prédio do Centro de Educação- UFSM.
Fonte: site hp UFSM Equipe Design/WWW - 2001

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM.

A intenção de aprofundar o conhecimento no tema da pesquisa que tem como palavra-chave, *trajetória*; perfil de formação docente é o que sustenta a necessidade de uma reflexão mais densa sobre o assunto.

A investigação que aqui se dá orienta-se na direção de saber como acontecem as mudanças ao longo do processo formativo dos professores e em que medida elas influenciam a visão pedagógica que estes têm sobre o processo de formar futuros professores, seus alunos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Trajetória da Pedagogia: nacional e local

A expansão da escola elementar no final do Império através dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia no Brasil passa a exercer uma relativa pressão para o preparo de professores formados, de nível médio, ocasionando com isso o surgimento do curso Normal. Por quase um século, a Escola Normal foi o lócus obrigatório na formação de professores.

Foi somente no século XX, que vieram os cursos pós-normais, reconhecidos como verdadeiros embriões dos cursos superiores para pedagogos.

Muitas foram as tentativas de criação de um curso para professores que se prestasse a cumprir o papel de uma escola de formação em nível superior. Em função destas frustradas iniciativas de implantação de um curso superior de formação de professores, o que ocorreu foram inúmeros “arranjos” (BRZEZINSKI, 1996), que além de não corresponderem ao esperado, contribuíram fortemente para a criação de inúmeras situações que acabaram por causar certo descrédito da comunidade intelectual e acadêmica em relação àqueles que queriam formar-se professores. Ora, em função do tempo de formação proposto (três anos), enquanto outros cursos, como aqueles ligados à saúde, tinham uma duração de cinco ou seis anos. Ora, pelas sucessivas alterações na nomenclatura de referência dos ditos cursos, que passavam de curso pós-normal para seção de educação da faculdade de filosofia, seção de pedagogia entre vários outros.

A formação utilitária de professores nesta espécie de cursos mais rápidos, com fundamentação teórica básica e, grande ênfase no *saber fazer*, ideário da época, contribuiu para que o curso desenvolvesse uma identidade que o definisse como formador de um profissional essencialmente prático, mas, nem por isso menos valorizado. A urgência do saber fazer, frente à necessidade de substituição ou qualificação do significativo número de professores leigos atuando nos espaços escolares indistintamente, devido ao crescimento da procura para o ingresso ao saber escolarizado, postergou a necessidade do conhecer mais profundamente a fundamentação do que era feito e, conseqüentemente, como avaliar nesses modos

de fazer. A partir daí, os riscos da reprodução na íntegra dos modelos de educação europeus contribuiriam para um processo de tateamento às cegas da realidade brasileira. Este processo que desencadeava uma aceleração na formação de professores pressionava também a necessidade da construção desta tão esperada identidade de Curso de Pedagogia em função das características do papel que o pedagogo desempenhava. Em outras palavras, era considerado pela academia um generalista, termo utilizado para definir um prático de educação.

Mesmo a partir dessas constatações, à luz da visão que temos hoje de educação, é preciso destacar que paralelo a essas buscas era evidente o “status” social e intelectual conquistado pelo ideário das comunidades ao que representava o ato de ensinar e de ser Professor (a).

Embora isso fosse um fato, a construção e reconhecimento de uma identidade de formação não poderiam estar assentados num tipo de entendimento que se fazia à luz de uma interpretação equivocada, sustentada sobre características que apenas a prática se encarregava de demonstrar. Para Freitas (*apud* BRZEZINSKI, 2004, p. 43), a formação acelerada dos pedagogos:

Não representava uma *acefalia teórica*, mas de fato, as práticas pedagógicas pragmática, tecnicista e sociologista reduziram a Pedagogia no Brasil, a uma área profissionalizante, descartando a produção do conhecimento, a elaboração da teoria, para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, da metodologia e da organização coletiva.

A dinâmica de desenvolvimento a qual a autora se refere estava referendada pela urgência em colocar, no mercado de trabalho, professores que pudessem dar conta da demanda acelerada de alunos, com competência para desenvolverem um trabalho organizado, seqüencial e uniforme em todo o território nacional. Neste, a disciplina era imprescindível e o ouvir tinha preferência ao falar, o concordar ao discordar e o ensino de respostas completas num universo que não reconhecia sua incompletude (esse é um entendimento que surge no final dos anos 80), cumpria o modelo de educação esperada para quem vivia um momento político delicado de sucessivas ditaduras militares. Junto a este cenário se firmavam dogmas de que o professor era o que sabia e por isso ensinava e o aluno aquele que não sabia e por isso aprendia.

A visão de atender as diferenças e ritmos próprios não era a visão de educação da época. Ao contrário do que hoje nos trazem os estudos em Pedagogia, as diferenças eram entendidas como impedimentos da própria pessoa e não havia possibilidade de avanços por trabalho algum feito pela escola. A lógica de toda esta dinâmica se dava a partir do entendimento de que o modelo de funcionamento da escola era o correto e os possíveis problemas enfrentados eram sempre de aprendizagem por questões internas do aluno, nunca externos ou de ensino pelo Professor ou ainda uma conjunção de todos estes aspectos.

O que hoje contribuiria para fundamentar o tornar-se professor reflexivo, dinamizador de um processo de articulação dos saberes foi antecedido pela ênfase ao domínio da técnica, da memorização pelo método da repetição e pelo culto ao estético da letra bonita e da arte ensinada.

Até os anos 60 da República, este era o perfil da formação dos formadores que não se encerra aí. Os Cursos Normais, seguindo a lógica de formação com ênfase na prática, expandiram-se e deram ênfase aos pós-normais como que justificando a falta de uma tomada de decisão mais firme na direção de criar-se um curso superior para formadores, propriamente dito, mas ainda carente de aprofundamento teórico. Logicamente que ao longo do período que antecede essa década, foram feitas várias tentativas de regulamentar, em território nacional, um ensino superior em Pedagogia, sem sucesso. Todo esse movimento serviu para reforçar a desvalorização da criação dos cursos de educação e, em especial, o Curso de Pedagogos.

Tomando por base a década dos anos 60 a que nos referimos e, observando as peculiaridades que contextualizam a educação nesta fase, a qual era regida pela Lei n.º 4.024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, é possível constatar a contradição ao discurso perseguido pela academia que era o de prestar-se à condição de lócus reconstrutor da política, do social e da cultura. Na realidade, da forma como se apresentava a formação de professores, não conquistava no ambiente de formação universitária sequer o prestígio esperado e, muito menos, a projeção que deveria ter para ocupar um lócus institucional como os outros cursos. Ao invés disso, tinha que partilhar timidamente *cantinhos* anexos às outras Faculdades como a de Filosofia e a de Ciências, que lhe emprestavam além do espaço, também o nome reconhecido o qual ainda não tinha (BRZEZINSKI, 2004). Muitos foram os acontecimentos que marcaram essa época de grandes feitos

inovadores na área da Educação Superior no Brasil. Os contrastes no interior das Universidades nasciam do momento político vivido no País. Sobre estes, Fávero (*apud* ISAIA e MOROSIN, 2003) diz o seguinte:

Os anos 60 demarcaram, na área de educação, fortíssimos contrastes. Além da promulgação da LDBEN, em 1961, e da elaboração do *Plano Nacional de Educação*, em 1962, nos primeiros anos da década surgiram os mais criativos movimentos de cultura e educação da história da educação brasileira: Movimento de Cultura Popular, do Recife depois de Pernambuco; Centro de Cultura Popular da UNE; Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência dos Bispos do Brasil em convênio com o Governo Federal; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba. Ocorre também a sistematização do Método de Alfabetização de Paulo Freire, testado em Angicos, no Rio Grande do Norte, e equacionado para ser aplicado em todo o Brasil, no início de 1964, através do Plano Nacional de Alfabetização. Todos esses movimentos foram suspensos após o golpe militar de 31 de março e substituídos pela Cruzada de Alfabetização Básica Cristã, financiada pela Aliança para o Progresso.

No Rio Grande do Sul, mais especificamente no coração deste Estado da União, no Município de Santa Maria, surge também na década de 60, o Curso de Pedagogia primeiramente de forma tímida como um curso da UFSM anexo à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição - a FIC.

1.2 Trajetória da Pedagogia na UFSM

Sendo a década de 60 um tempo de efervescência em propostas e realizações educacionais, inclui-se a estes acontecimentos a fundação da Universidade Federal de Santa Maria, através da Lei nº. 3.834-C, em 14 de dezembro de 1960, proposta pelo Dr. Professor José Mariano da Rocha Filho.¹⁹

Em 13 de setembro de 1961, pela Lei nº. 3.958 é criado o Curso de Pedagogia na UFSM que mais tarde teria seu prédio de funcionamento no Campus Universitário, mais especificamente no Centro de Educação. Nesta época de sua criação, desenvolvia suas atividades fora do Campus, no centro da cidade de Santa Maria, nas dependências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, a “FIC”.

¹⁹ Fundador e primeiro Reitor da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Formado em Medicina pela Universidade de Porto Alegre, em 1937, transformou a pequena faculdade de Farmácia de Santa Maria, que contava com 5 alunos em 1938, no embrião para criar, em 1960, uma das mais atuantes universidades do país.

A “FIC”, como era conhecida, pertencia à Ordem das Irmãs Franciscanas, mantida até hoje pela SCALIFRA-ZN”.²⁰ Atualmente, a faculdade é um Centro Universitário que tem o nome de UNIFRA.²¹

A FIC sediou o Curso de Pedagogia da UFSM até março de 1966, quando somente então se instala no Campus da UFSM, graças à federalização dos cursos de Formação de Professores, exigência contida na Lei 4.024/61, art. 9º, item d, de 1965 e a conseqüente liberação de recursos para construção de um prédio e a contratação de corpo docente, pessoal administrativo, acervo bibliográfico, mobiliário, enfim todo um mínimo necessário para o seu funcionamento.

A década entre os anos de 1960 e 1970 foi marcada como sendo um tempo em que a educação encarregou-se de formar técnicos, impulsionados pelo reflexo da ditadura militar. Cada professor cuidando de um vértice da escola ou um aspecto de educação do aluno, num entendimento que isso poderia ser possível, reproduzindo a mentalidade transnacional americana de dividir para especializar. Com a especialização, o aumento da produtividade e conseqüente avanço econômico para investimento em novas unidades de ensino. Querendo prestar-se a uma visão popular de que o corte transversal do modelo de educação dava a visibilidade de atendimento às necessidades sociais, na realidade o que acontecia, era a prestação da visibilidade ao governo.

De acordo com o que diz Brzezinski (2004, p. 58), isso objetivou atender ao apelo do modelo desenvolvimentista. Tal apelo consistia em treinar pessoal em larga escala na intenção de atender a urgência em preparar, ainda que minimamente, profissionais para agir transformando as forças produtivas (crianças, jovens e adultos) e com isso dinamizar a economia. É a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista.

Brzezinski (2004, p. 59), define esta visão de educação como aquela na qual:

Foram projetadas também as ambigüidades e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional. Assim, se, por um lado, o processo educacional foi propulsor do desenvolvimento nacional com a “democratização” das oportunidades educacionais e com a melhor qualificação do homem comum, por outro, ele foi instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capital transnacional. Nesse cenário, emergiu o projeto de reforma das universidades que deveriam deixar de ser elitistas para tornar-se o centro de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento.

²⁰ Sociedade Caritativa e Literária “São Francisco de Assis “Mantenedora desde 31 de julho de 1951.

²¹ Centro Universitário Franciscano.

Em meio a este contexto da educação nacional, surge e passa a se estruturar a UFSM.

Na nova Universidade, que rompia com a condição centralizadora de instituições de ensino superior só poderem instalar-se em grandes centros urbanos, o Curso de Pedagogia chegava primeiramente propondo uma formação de Licenciatura Plena com o objetivo de qualificar a formação de recursos humanos para a Educação em um âmbito de abrangência para o nível de Ensino Médio, extinto 2º Grau. A titulação obtida era a de Licenciado em Pedagogia – Habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

No ano de 1970, foi criado o 1º Estatuto da UFSM e, neste mesmo ano, o Curso de Pedagogia passou a integrar o Centro de Ciências Pedagógicas da Universidade passando a oferecer um total de 60 vagas anuais a mais para ingresso, sobre as 30 já oferecidas, o que totalizam 90 vagas.

O aumento da oferta de vagas numa IES²² federal, de certa forma repercute a contramão de uma direção que neste momento tomava conta do país. Neste mesmo ano, segundo Brzezinski (2004, p.79), “conforme o IBGE²³, existiam no Brasil 148 Cursos de Pedagogia sendo que 61% eram particulares. Em 1975, dos 234 Cursos, 72% eram particulares. Em 1980, os Cursos particulares alcançaram 78% dos 264 existentes”.

Em 1972, o Curso de Pedagogia da UFSM passa a oferecer a habilitação em Orientação Educacional. O mesmo Parecer 252/1969 no qual sustenta este oferecimento, em nível nacional, abria a possibilidade para esta entre outras quatro habilitações²⁴ em nível de graduação dentro do Curso de Pedagogia, mais uma²⁵ em nível de Pós- Graduação. A formação a ser desenvolvida seguia a lógica expressa por seu relator no CFE²⁶ quando este escreve: “quem pode o mais pode o menos” (BRZEZINSKI, 2004, p.119).

Dessa forma, o licenciado em pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser “professor primário”, sob o argumento de “quem

²² Instituição de Ensino Superior.

²³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

²⁴ 1) Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau; 2) Administração Escolar; 3) Supervisão Escolar; 4) Inspeção Escolar, em nível de graduação (BRZEZINSKI, 2004, p.74).

²⁵ Habilitação em Planejamento Educacional; provavelmente um embrião da Gestão Educacional - (interpretação da pesquisadora).

²⁶ Conselho Federal de Educação, na época, segundo Brzezinski (2004, p.74) Valnir Chagas era o relator.

prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”(p. 119), desde que receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola de 1º grau (da 1ª à 4ª série). Esse novo credenciamento do licenciado em pedagogia seria automático, dispensando uma habilitação específica. Ocorre que a realidade educacional brasileira revela o fato de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal (BRZEZINSKI, 2004, p.75).

Mais uma vez estava aberta a reedição para uma nova tentativa de afirmar a identidade do curso e, a partir disso, abrir a possibilidade de desenvolver um perfil de pedagogo com nova propriedade. Os fatos, ao longo do tempo, mostram que estas possibilidades se repetiram tantas vezes que um curso que podia dar conta de vários níveis de ensino, acabava mesmo por assegurar sim, uma enorme carência no que o constituía como identidade.

Dois anos depois, uma nova habilitação começa a fazer parte do Curso de Pedagogia e, assim em 1974, é implementada a habilitação específica em Educação de Deficientes de Audiocomunicação. Era um passo importante rumo à preparação de profissionais que atendessem, finalmente, com algum conhecimento específico, aquilo que não podia mais ser ignorado: as diferenças. E, um toldo de abrigo à formação de pedagogos, mesmo sem total visibilidade da abrangência de seu alcance, abre-se para acolher e dar ingresso a mais um universo de possibilidades educativas.

Tendo que conviver e considerar tantas novas situações que provocavam mudanças também no cenário acadêmico, em 1978, entre outras adequações, um 2º Estatuto da UFSM prevê que o Curso de Pedagogia passe a integrar o Centro de Educação como é designado até os dias de hoje. Depois disso, no ano de 1979, ainda sob a influência do pensamento fortemente instaurado em meados dos anos 60 é ativada mais uma habilitação no Curso de Pedagogia: a habilitação em Administração Escolar.

Numa crescente busca de correspondência às expectativas de formação superior dos profissionais de educação, em 1982, começa o movimento de reorganização das matrizes do Curso de Pedagogia, que deixa de ter uma habilitação específica para deficientes da audiocomunicação, dando lugar a um novo Curso de Educação Especial com duas habilitações: Deficientes Mentais e Deficientes Auditivos.

1.2.1 Trajetória da Pedagogia na UFSM: da matriz Curricular de 1984 à matriz de 2004

Entre os anos de 1980 e 1982, inúmeros encontros, entre seminários, grupos de estudo de docentes das disciplinas integrantes da Grade Curricular em vigor, reuniões de departamentos e, entre estes, com profissionais de todas as áreas envolvidas na formação de pedagogos (as) do Centro de Educação atuantes na UFSM e, alguns convidados de outras IES, culminaram numa nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia que é aprovada em 1984. Esta, entra em exercício a partir de 1987 oferecendo duas novas habilitações: Magistério para a *Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau* e, Magistério para as *Séries Iniciais de 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau*.

Nesta nova proposta curricular (ANEXO 2 - quadros 1 e 2), os Cursos passam a oferecer 80 vagas, sendo 40 para cada uma das duas habilitações com direcionamentos bem delineados aos focos que se dedicam.

Ao criar as duas modalidades de formação, deixa de oferecer as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional, e a Educação Especial passa a ser um Curso separado da Pedagogia.

A modificação da Grade Curricular do Curso de Pedagogia, pela extinção das duas habilitações até então oferecidas, é autorizada nos termos do Parecer nº 65/82/CFE e Parecer de nº 42/83 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, justificando-se na compreensão de que o Curso precisa estar sempre atento ao objetivo de qualificar o profissional que se propunha formar, inserindo esta visão formadora no contexto do tempo histórico atual e, assim, articular cada vez mais os objetivos de formação inicial em correspondência com a expectativa do ideário social e educativo da época.

A nova organização curricular em 1984, tem por incumbência buscar o preparo dos profissionais para uma atuação mais aberta, desenvolvendo uma formação pedagógica inicial mais abrangente, capacitando este profissional a adequar-se às inúmeras exigências que são inerentes às funções desenvolvidas na escola especificamente.

A formação que especializava nas áreas de administração escolar e/ou orientação educacional durante a formação inicial, até então oferecida, não contribuía para as especificidades para as quais foram criadas. Ao contrário, ainda

prestava-se ao risco de contribuir com um possível afastamento da realidade do cotidiano escolar, provocando, com isso, uma pulverização nos enfoques de formação no mesmo tempo em que poderiam não estar aprofundando os conteúdos teóricos na direção que correspondesse ao esperado pela demanda das escolas.

A grade curricular vigente nesta visão de formação (de 1984) atende aos pressupostos teórico-práticos esperados pela comunidade docente para formar profissionais com um perfil de competência satisfatória para o trabalho nos níveis de ensino aos quais estão voltados.

Dentro desta visão moderna de organização de currículo, onde a soma das disciplinas resulta num todo, entendido como mais competente para atender as demandas para as quais forma, o desgaste pedagógico provocado pelas mudanças sociais são inerentes ao desejo de tal organização que segue em seu desenvolvimento um ritmo lento em comparação com a forma acelerada como as novas necessidades, fora deste espaço, se apresentam. A alteração da Grade Curricular de 1984, numa visão moderna de entendimento, pressupõe a fragmentação dos conhecimentos como o caminho necessário para o aprofundamento destes. Em 2004, é proposta uma nova Matriz Curricular que expressa um outro ponto de partida ao demonstrar uma mudança de entendimento sobre o que esta representa. A Matriz Curricular passa a ser vista como uma organização geradora que se presta ao objetivo de propor outros meios, que são as disciplinas abertas em forma de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, para que os futuros professores possam aprofundar os conhecimentos que não são e nem poderiam ser lineares e muito menos controlados pelo Professor que forma.

Uma previsão deste processo vertical de entender formação através das Bases de Currículos Nacionais e Grades Curriculares primeiramente, passando depois para a proposta de Matriz Curricular que em 2004 seria proposta, já se anuncia muito antes dessa data quando em 1999, é aprovado pelo Parecer nº 016/99-CEPE²⁷ uma nova previsão de carga horária que altera de 3.330 horas para 3.450 horas na habilitação Pré-Escolar e, na habilitação Séries Iniciais, de 3.450 horas para 3.570 horas. O aumento na carga horária não representa a introdução de novas disciplinas obrigatórias ao currículo de nenhuma das duas habilitações. Ao contrário, a junção de disciplinas afins, cumpre o papel de racionalizar o tempo e os

²⁷ Conselho e Ensino, Pesquisa e Extensão.

conteúdos equivalentes, podendo ser dado ênfase às disciplinas optativas e dentre elas, a livre escolha, num total de 120 horas mínimas nas duas habilitações em contraponto à carga horária zero, neste aspecto, do currículo anterior.

Com isso, a proposta do quadro docente com a colaboração da comunidade discente abre a possibilidade de oxigenar a rigidez dos conteúdos a serem desenvolvidos de forma obrigatória ao oferecer no Curso, disciplinas sob a forma de ACGs²⁸ criando, a partir daí, uma flexibilização do currículo que concorre para a tão almejada correspondência de atualização permanente na formação, bem como a [re]significação dos conteúdos teóricos em vivências que vão desde a participação em cursos temáticos até estágios de curta duração, já previsto na base curricular, num percentual de 10% do total de horas do curso.

O exercício docente aponta, no Curso de Pedagogia da UFSM, uma série de procedimentos educativos que, ao longo do tempo, perderam seu poder de articular as necessidades sócio-educacionais e os conteúdos que integram o currículo em um curso de formação de formadores, identificando-os ao longo dos anos.

Este experimento de abertura possível, exercida a partir das ACGs, impulsiona os estudos para a proposta de uma nova matriz curricular aprovada em 2003 que qualifica a intenção de romper a superposição de conteúdos, já expressa na matriz anterior e propõe uma articulação interdisciplinar que transversalize toda a proposta de formação, do primeiro ao último semestre.

Surge assim, nesta tentativa de produzir um desenho novo de matriz curricular, mais uma vez, o desejo de efetivamente articular com maior ênfase a teoria dos conteúdos e a prática que os desenvolve. São integradas ao currículo, as DCGs²⁹ e as PEDs³⁰, como formas alternativas de qualificar os conteúdos desenvolvidos, em espaços de aeração, que se prestam a provocar uma mobilidade transdisciplinar, ao mesmo tempo que procuram [re]significar pressupostos teóricos através da prática.

²⁸ Atividade Complementar de Graduação.

²⁹ DCGs -Disciplina Curricular de Graduação, que no conjunto integraliza uma carga horária total no Curso, de 480 horas. São disciplinas obrigatórias propostas no início de cada semestre pelo CEPE (Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia) São articuladas através das PEDs e, se constituem na parte flexível do currículo.

³⁰ PEDs – Práticas Educativas. São o conjunto das DCGs, obrigatórias no semestre.São os eixos articuladores de temas teóricos presentes em todos os semestres.

Com esta visão de processo formativo, o Curso de Pedagogia, nos dois grandes focos de análise para os quais forma: Educação Infantil e Anos Iniciais - revê sua Matriz curricular com ênfase ao que prevê a LDBN 9394/96. Na nova matriz, também novas possibilidades são redimensionadas para fazer referência à necessidade de uma formação mais abrangente, com vistas aos períodos de estágios de observação e regência nos dois níveis de ensino para os quais se dedica a formar.

O referencial desta nova visão surge do desejo de mudança sentido pelo quadro docente, junto à comunidade discente e, sustenta-se na LDBN-9394/96 sob paradigmas mais abertos de referência procurando respaldar-se no Plano Político Pedagógico que, ao propor novas diretrizes, redireciona o que antes era desenvolvido.

O caminho expresso pela nova matriz curricular compõe, entre outras questões, também um novo cenário de *estar e ser docente* no curso de Pedagogia da UFSM. Neste sentido, tais mudanças se constituem num novo evento presente neste universo de trajetórias docentes com formação tão continuada quanto qualquer outro docente que ocupe espaços escolares ou não, diferentemente deste lugar que se propõe a desenvolver uma formação acadêmica de Professores.

É a partir de 2004, com desenho desta nova matriz curricular (ANEXO 1 - quadro 1), que se busca um novo olhar sobre o processo formativo, com intenção de produzir uma maior articulação entre a teoria e a prática até então desenvolvidas (ANEXO 1 - quadro 2).

A preocupação com a formação diferenciada do professor³¹ e do educador³² perde a referência e a divisão dos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais se desfaz.

Este perfil de formação tem, na UFSM, um pólo de pioneirismo, pois as diretrizes são aprovadas em 2003 e o curso, em 2006, já conta com alunos egressos no 5º e 6º semestres.

³¹ Profissão influenciada pelo contexto internacional, nacional, disciplinar (campo acadêmico) e pelo tipo de instituição em que está inserido; pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência. (MOROSINI, M., 2003).

³² Aquele que promove o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de alguém ou de si mesmo.

Em levantamento realizado no ano de 2005, no Centro de Educação da UFSM existem 54 professores atuando nos cursos de Pedagogia, sendo que deste total, 20 são substitutos.

Um dos diferenciais na mudança da nova Matriz de 2004 é a Carga Horária das disciplinas. O currículo anterior forma um profissional com um perfil diferente. Este perfil está expresso na migração das horas entre as disciplinas que compõe cada um dos dois currículos. Foi para pontuar essa evidência que a base anterior foi desconstruída. O [re] direcionamento das disciplinas em projetos - ACGs, DCGs - PEDs, que tendem a dar nova ênfase no desenvolvimento dos saberes para uma formação mais contextualizada à vida escolar é um esforço nítido na proposta da nova Matriz curricular e que traz, como fio condutor, a visão de processo que qualifica a formação e não uma espécie de aparelhamento teórico para no final do curso alcançar uma, também teórica, qualidade maior.

Nesta nova visão de formação proposta pelas mudanças na matriz curricular, cada docente reconstrói, dentro do possível viável, a visão sobre o perfil de formação a qual contribui para também formar. Em medidas e intensidades igualmente diferenciadas resultam outras posturas, conflitos entre a prática instituída e o possível desejo de mudança, na intenção de corresponder uma perspectiva, também nova, de sua ação.

Ao longo das estruturações e reestruturações curriculares desde 1969 até a atual, o foco de alcance sempre foi a de formar um professor envolvido nas exigências esperadas pela sociedade seguindo o ideal educativo da época no intuito de inserir este formando como aquele que se forma para também formar outros.

Sem o inchaço dos currículos, mas, sim, a partir de uma análise contextualizada das exigências da atualidade de cada momento, o Curso de Pedagogia a partir da Matriz Curricular aprovada em 2004 propõe satisfazer pedagogicamente tais mudanças, adequando o foco de visão formadora, [re] significando cada tempo dentro do espaço histórico-cultural a que pertence.

1.3 Trajetórias formativas dos professores formadores

A busca entre as fontes de estudo que contribuem para a análise de questões que envolvem o ser professor formador de pedagogos inclui considerar as ações que são realizadas ao longo da vida profissional e pessoal que resultam das trajetórias vivenciadas por cada um dos participantes. Cada tempo pressupõe uma tomada de decisão que é selecionada de acordo com os preceitos já construídos em cada etapa de vida. Neste sentido, Isaia (2003, p. 370) é pontual quando define *trajetória* como:

Porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou de um grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica. (...) A trajetória em uma visão unitária, integra percurso pessoal e profissional que, no caso dos professores, compreende a carreira docente.

Assim é possível dizer que uma trajetória, considerando-se os diferentes níveis de interação, é concomitante ao tempo em que os acontecimentos que a constituem se efetivam. Destes, resultam as concepções que vão definindo a continuidade do caminho a ser seguido.

A transformação do eu pessoal e do eu profissional de cada um passa a estar intimamente ligado a todo o processo que envolve o universo de escolhas feito por este sujeito como um constante e permanente descobrimento de si e dos outros.

Seguindo esta linha de pensamento, temos o que descreve Isaia (2003, p. 370), sobre como concebe *trajetória de formação*:

Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, seja estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa.

Este percurso que tem a interação de todos os partícipes, situados num mesmo tempo histórico-cultural, considera também o que constitui a *Trajetoária Pessoal* de cada um. Isaia (2003, p. 370) define *trajetoária pessoal* como:

(...) o pano de fundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial. (...) Dessa forma, eventos concretos como saída de casa, formação acadêmica, carreira profissional, casamento, cuidado com os filhos, etc, envolvem desafios, crises e transtornos que surgem a partir de uma combinação de necessidades e expectativas pessoais com normas e exigências sociais, assim, como a capacidade de gerenciá-las, dentro de um determinado marco geracional e histórico.

Nesta lógica de entendimento, a *trajetória profissional* acompanha todas as transformações, ocorrendo ao mesmo tempo em que nos constituímos como pessoas e que se transformam ao longo de nossas existências, de acordo com as experiências vividas, nos diferentes momentos de nossas vidas.

É considerando este tempo histórico e geracional que assumimos as transformações que nos constituem também como formadores. O tempo geracional é formado pela geração que o produz e sustenta. Para Ortega y Gasset (1970) o transcorrer das trajetórias de vida envolvem a noção de geração, pois esta não compreende apenas um ano, mas um conjunto de anos vivenciados por um conjunto de pessoas que compartilham, entre si, valores, crenças, convicções, estilos de vida. Assim como no transcorrer da vida temos diferentes gerações, as trajetórias docentes são marcadas pelo que Isaia (2006, s.p.) denomina de geração pedagógica, ou seja, um “conjunto de professores que se situam em uma mesma dimensão temporal e compartilham, entre si, valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver a docência.” Continua a autora afirmando que esta configuração implica em que “o contexto da educação superior compreende uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos professores e a instituição em que atuam”.

Ao nos referirmos às definições de tempo histórico geracional, animado e recriado pela geração que o produz, definimos também o caráter de inacabamento da construção de uma identidade profissional que é permanente e na qual todos estamos envolvidos. Sobre a identidade profissional que se desenvolve ao mesmo tempo em que a trajetória pessoal e profissional se dão, Isaia (2003, p. 370), diz o seguinte:

Trajetoária Profissional é o processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram engajados. Assim como a trajetória pessoal, é o processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. Nesse processo, as diversas gerações pedagógicas,

responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras, mas entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática.

Desta forma, a trajetória do grupo é também uma parte da trajetória de cada professor em particular. Este percurso se constitui de forma individual e pelo conjunto. Abraham (1986) se refere aos “labirintos” internos por nós percorridos, e, a partir dos quais, nossos caminhos pessoais e profissionais podem ser delineados. A trajetória de um grupo, por sua vez, também percorre esses mesmos caminhos internos, mas numa outra concepção de interioridade. A expressão deste entendimento se dá na ação conjunta do grupo que desenvolve, no seu interior, relações que contribuem para a formação dos diversos caminhos, de todos aqueles que dele fazem parte, cada um em intensidades e prováveis direções que são ao mesmo tempo individuais e grupais.

É neste processo que o eu pessoal e o eu profissional se interconectam, impregnados de aspectos de ordem individual e ao mesmo tempo coletiva. A influência de elementos com origens diversas exerce forças que direcionam ao longo da caminhada o percurso que vai sendo traçado e reconstruído, de forma permanente, através de nossa vida docente.

O conhecimento para o ensino é composto por uma base de conhecimento específico na área a qual o professor está ligado um lastro de conhecimento pedagógico por onde precisa transitar.

Bolzan (2006, s. p.) assim define conhecimento pedagógico:

Caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino - estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura.

E conhecimento específico, para a autora:

Refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo idéias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor (BOLZAN, 2006, s.p.).

Complementando, Mizukami (2003, p. 67) diz que: Por esta base de conhecimento entende-se “o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (...)” que por sua vez constituem-se em dois processos complexos, totalmente diferenciados e interdependentes no sentido de que desenvolvem a transformação dos saberes que são produto de uma herança que é cultural e humana.

Podemos, então, deduzir que as trajetórias formativas dos professores contemplam dinâmicas geracionais, marcas da vida da profissão, bem como um complexo formado por conhecimentos de cunho específico e pedagógico, indispensáveis à dimensão profissional da docência.

1.4 Concepções de Formação

Para abordarmos as concepções de formação, partimos das colocações de Garcia (1999, p. 26), ao dizer:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Esta idéia pode ser complementada por Zabalza (2004, p. 169) quando diz:

O desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva dos alunos, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor ensinou.

Numa análise que entremeia estas duas definições trazidas por Garcia (1999) e Zabalza (2004), é possível dizermos que uma concepção de formação pode ser entendida, como aquela que representa o conjunto que reúne partes de um todo em

constante reorganização, diretamente ligada ao contexto social e cultural do tempo histórico nos quais seus partícipes estão inseridos, com base no ritmo que conseguem aprender, pontuada no aprofundamento que estes saberes precisam ter.

As concepções pessoais e profissionais que os professores elaboram estão relacionadas aos preceitos filosóficos, psicológicos, éticos, estéticos e religiosos posicionados dentro de uma determinada época da qual emergem hábitos e atitudes, relações inter e intrapessoais que traduzem uma compreensão das mesmas.

Estas concepções de formação seguem as tendências que são ditadas pelas vivências na década anterior, refletidas nas situações vividas no transcorrer das décadas à frente. Todo este entorno que cerca e ao mesmo tempo direciona para novos entendimentos, Isaia e Bolzan (2006, s.p.) chama de geração pedagógica e, sobre ela, diz o seguinte:

O entrelaçamento entre diferentes gerações pedagógicas repercute em diferenciadas posições ante o mundo educacional. Assim há: a geração que está se iniciando no mundo profissional (os alunos); a geração dominante (os professores seniores); a geração que busca o domínio (professores iniciantes) e a geração que está para entregar o bastão da condução pedagógica de um espaço institucional (professores em processo de aposentadoria). No dizer de Ortega y Gasset (1970) essas quatro gerações, apesar de distintas, ocupam o mesmo momento histórico, mas o compreendem e o vivenciam de modo peculiar, de acordo com os valores, os princípios e os costumes que cada uma compartilha com o seu grupo. A partir dessa rede intrincada de relações geracionais, é possível entender melhor os conflitos de interesse que ocorrem em um mesmo espaço institucional e que repercutem em dificuldades a serem enfrentadas, ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente.

O diálogo possível entre duas ou mais gerações cumpre a função de provocar a reflexão sobre as concepções que estão vigentes, fazendo surgir novas concepções. Estas, por sua vez, são as responsáveis pelo reconhecimento e validação das mudanças que requerem adequações no modo de transitar por questões que as envolvem e que, com isso, provocam também uma cadeia de outras mudanças.

Considerando que a formação docente não é exógena a este movimento e, podemos dizer que a mesma é construída neste trajeto temporal que perpassa os tempos e abarca elementos de auto, inter e heteroformação, transformando o que ainda não é, para aquilo que quer vir a ser. Neste sentido, Isaia (2006 s.p.), define

as dimensões da *autoformação*, da *heteroformação* e da *interformação docentes* com a seguinte aceção:

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantém o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (GARCIA, 1999).

Nota: Necessidade esta que demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se.

HETEROFORMAÇÃO DOCENTE: processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento. Neste caso, a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta (DEBESSE, 1982 *apud* ISAIA, 2006).

Nota: Iniciativas formativas não podem estar desvinculadas de ações autoformativas decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes. O assessoramento, quando feito por membros externos, precisa levar em conta as questões e ansiedades formativas próprias a um determinado grupo de professores, não sendo conseqüentemente genérico a toda situação de formação.

INTERFORMAÇÃO DOCENTE: processo através do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira, para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (GARCIA, 1999).

Nota: Este processo envolve atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação. Neste sentido, o processo formativo docente abarca ações auto, hetero e interformativas, integrando, assim, os as diversas dimensões envolvidas nesse processo.

Estes aspectos incluem a busca continuada para qualificar uma docência cada vez mais autoformativa e interformativa, na medida em que a formação ocorre a partir de espaços de compartilhamento. Sobre estas dimensões Garcia (1999, p.19) assim coloca: “Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

A autoformação, contudo, tem uma abrangência que envolve questões significativas de aprofundamento intelectual, engajadas em situações reais de vida, tecendo uma espécie de teia significativa de reflexão e ação intra e interpessoal. A

partir daí, no mesmo tempo que o docente forma, também transforma suas próprias concepções e conseqüente metodologia num universo de abordagem renovado.

Para Isaia e Bolzan (2006, s.p.):

Nesse sentido, a ênfase recai em ações auto-formativas desenvolvidas pelos docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas, o contexto universitário no qual estão inseridos e a comunidade para a qual têm a responsabilidade social de contribuir. A relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e processos formativos, constitui as trajetórias de formação.

As reflexões possíveis sobre os aspectos que constituem a formação docente podem ser representadas por dilemas, como coloca Zabalza (2004, p. 146-168).

Os dilemas podem ser entendidos como os possíveis direcionamentos a que nos remete o exercício da profissão no intuito de corresponder às variadas demandas que passam a servir como uma referência que reconstrói o caminho, ao mesmo tempo em que o percorre redefinindo-o.

Tais dilemas de formação representam, neste caso, os caminhos que os docentes podem escolher como sendo aqueles que lhes foram possíveis. Estas escolhas envolvem questões que se constituem em cenários onde acontecem as situações de ensino e de aprendizagem para a docência, com um perfil paradoxal. Entre elas, algumas têm ainda mais forte essa aparência de *encruzilhar os caminhos* (GARCIA, 1999, p.139) e são decisivas na escolha da direção destes processos. Os planejamentos que cumprem a função de organizar as interações para desenvolver o perfil de formação do futuro docente toma a forma e assume o tom que estas escolhas apontam. Tais indicações agem como formuladores de parâmetros que se tornam pontuais na oscilação em busca do equilíbrio qualitativo entre as direções formativas assumidas, constituindo-se, no nosso entendimento, mais como um sinalizador que complementa e diversifica do que propriamente aquele que indica a escolha de uma única visão formativa. Nestas indicações, podemos assinalar como complementações das posturas escolhidas os entendimentos que se dão entre: - Deve formar para o desenvolvimento pessoal contextualizado às exigências do tempo atual e o considerar a necessidade de reflexão sobre os objetivos explicitados como meta pela instituição formadora. Entre o - Formar considerando a obrigatoriedade do cumprimento dos currículos dos programas e a liberdade ampliada que o voluntariado de estágios e vivências possíveis sinalizam neste

aspecto. Entre o - Formar sustentado pela motivação intrínseca e o formar com a necessidade em ter seu trabalho reconhecido fazendo com que isso seja o elemento motivador. Entre o - Formar a partir de uma visão generalista, do tipo pedagógica, e ao mesmo tempo específica, vinculada à própria área de conhecimentos. Entre- Formar para a docência e para a pesquisa. Entre - Formar para o ensino e também para a aprendizagem. - Formar para tarefas de gestão e também para as orientadoras de situações do cotidiano escolar com profundo conhecimento das faixas de desenvolvimento cognitivo, psicológico e motor daqueles a quem o estudo se dedica a conhecer. - Dar ênfase a uma formação voltada a um universo específico sem desconsiderar o conhecimento das outras áreas que estão implícitas. - Considerar a condição de professores efetivos e também os substitutos. - Considerar a diversidade cultural que existe entre os professores, o pessoal administrativo e o pessoal de gerenciamento da universidade entendendo-os como partícipes de um processo dado e em constante reconstrução. Entre – Atribuir responsabilidades na formação incluindo-se como um elemento fundamental para que ela aconteça em rede com os demais, igualmente fundamentais com especificidades diferenciadas, abortando a necessidade de estabelecer uma superposição hierárquica para eleger qual é o mais importante.

Estes dilemas, como diz Zabalza (2004), necessitam que se tenha de forma permanente as seguintes indagações que funcionam como uma espécie de filtros reflexivos para que não se perca a lucidez nas buscas que insistem tornar palpável o que sabemos ser impossível.

- Quais são as competências dos formadores e de onde emergem?
- O que é ser um profissional de formação?
- Em que tipo de universo fundamentar-se?
- Contemplar com ênfase as iniciativas de formação a curto, médio ou longo prazo?
- Quais as vantagens e desvantagens em aderir a modelos democráticos e participativos em contrapartida de modelos centralizadores?

Entre outras, são questões que dão ritmo e regulam tais buscas de formação.

Durante muito tempo, como se refere Garcia (1999, p.145), a aula foi o único parâmetro de validade para promover ações de formação para os professores. Essa prática desconsiderava que a formação dos professores está diretamente ligada a

inúmeras questões como integração curricular, interação docente, tensões da comunidade escolar atreladas a um eixo invisível, no entanto bastante palpável, chamado políticas públicas de modelo educativo, dispostas em quatro áreas da teoria e investigação didática que são: 1) a escola; 2) o currículo; 3) a inovação; 4) o ensino e os próprios professores.

Quando Garcia (1999, p. 139) se refere, “às encruzilhadas de caminhos” o faz na tentativa de relativizar a união de práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino no desenvolvimento profissional dos professores.

A partir dessas entre outras referências, busca-se compreender qual a concepção que os docentes podem apresentar sobre seus processos formativos e, mais especificamente, sobre a formação que possibilitam aos seus alunos. A formação envolve um contexto que insere o docente na sua própria trajetória, na trajetória da instituição e, principalmente, do curso, ao mesmo tempo, em que ele constitui e é constituído por este ambiente de trabalho. Da combinação de elementos com especificidades tão particulares entre outras que considera cada universo nos quais se encontram os alunos e os professores e tudo que a eles diz respeito, é que podemos iniciar a compreender o universo formativo dos professores formadores.

Para tratarmos das diferentes situações vividas pelos docentes em suas trajetórias de formação, podemos afirmar que estas apontam para as idas e vindas de interações que formam e transformam os espaços de vida docente, bem como a concepção que estes conseguem extrair de tais relações e, assim, gestar a própria caminhada formativa.

Concordamos com Isaia (2003), quando define que o percurso formativo implica na relação entre as dimensões pessoal e profissional, proporcionando o processo de formação e transformação através da interação grupal.

Considerando as diferenças nas trajetórias de interação profissional diretamente com os sujeitos para o qual está formando precisamos também considerar os critérios de exigência previstos pelo conjunto de políticas públicas vigentes, na área de educação superior, que entre outros tem o da ênfase na titulação do corpo docente. A LDBN 9394/ 96, Art.52 - inciso II estabelece que as IES devam possuir *um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.*

No entanto, os cursos de mestrado e doutorado formam pesquisadores, fundamentados teoricamente nos saberes que são relativos ao campo de pesquisa no qual enquanto pesquisadores se dedicaram. Em geral, estes estudos sustentam o saber mais aprofundado, como aportes teóricos, para ensinar o que nem sempre é ou deveria ser o foco central da disciplina que lecionam.

No início do surgimento das universidades no Brasil, conforme Masetto (2000) havia uma preferência na contratação de docentes com formação no modelo europeu. Considerando que a formação destes docentes era conferida por IES de teor científico reconhecido entre as melhores do mundo neste nível de ensino, certamente seriam capazes de influenciar definitivamente a qualidade da formação do então corpo docente a ser atendido.

Essa busca pela qualidade de formação foi forçosamente se modificando pelo aumento expressivo da demanda de universidades no Brasil, que obrigava as instituições nacionais a estabelecerem critérios de contratação mais adequados aos níveis de profissionais disponíveis no país com o intuito de *agilizarem* o atendimento das necessidades que se apresentavam. Para compensar esta urgência na prestação de serviço, uma prática que ficou conhecida na seleção do profissional docente de ensino superior foi considerar a competência renomada na área a ser atendida, com a seguinte variável: *“quem sabe, automaticamente sabe ensinar”* (MASETTO, 2000, p.11).

Este tipo de entendimento e atitude contribui para confundir as concepções obtidas ainda hoje, do que seja ensinar. Em relação ao ensino superior, estas concepções muito recentemente passaram a modificar o que é entendido por docência até mesmo nos espaços de educação superior. Nessa direção, as idéias de Masetto (2000, p. 11) podem colaborar quando diz:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Estas outras competências, que são próprias da docência, incluem concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de formação, bem como redimensionam constantemente o nível de aprofundamento em todas elas, o que

envolve o próprio docente neste processo de formar também se formando. Envolve, entre outras coisas, a habilidade para a transformação dos conteúdos fechados em conteúdos abertos com ênfase à formação permanente que se inicia na construção dos valores aos quais se apropria como pessoa, acompanhando-o por toda sua formação escolar, anos de faculdade e continua no prolongamento de toda a vida.

Tomando como pressuposto teórico a afirmação trazida por Masetto (2000), buscamos na LDB N 9394/96 um contraponto que estabeleça uma direção entre o que está previsto na lei e o que prevê o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSM, tanto no que se refira à formação de professores que atuarão na Educação Infantil, como no que se refira à formação de professores que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em que medida os objetivos propostos em cada um destes documentos encontram equilíbrio entre o que a demanda, nestas duas faixas de atuação pedagógica espera de um profissional docente, e o que a IES considera como um profissional formado.

No Capítulo IV da LDB N 9394/96 que se refere ao Ensino Superior, está previsto no Artigo 43 a finalidade deste nível de ensino estabelecendo ao longo de VII incisos, o que segue:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e de colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Na verdade, o que a Lei vigente aborda em relação ao Ensino Superior, pouco difere do que as leis anteriores traziam. Nos incisos IV, V, VI e VII, alguns pontos chamam a atenção nestas pequenas, no entanto, fundamentais diferenças que são, respectivamente, a sugestão quanto às formas de comunicar o saber; a preocupação com a contextualização destes saberes adequados à geração que pertencem, dentro do seu tempo; e a ênfase na preocupação de reciprocidade nas relações com a comunidade.

Todos estes aspectos transformados em ações pedagógicas podem ser reconhecidos no PPP do Curso de Pedagogia da UFSM³³ através da redistribuição da Carga Horária das disciplinas e a inserção de um eixo articulador entre as várias abordagens dos conteúdos, considerando os diferentes saberes acadêmicos, bem como incentivador na formação de outros saberes oriundos destes, resultantes dos processos que envolvem as diferentes ações pedagógicas. São os estágios, as monitorias, os projetos, as vivências, enfim, os estudos que animam as já nominadas PEds, ACGs, DCGs entre outras formas que estimulem o sentido reflexivo de profissionalizar³⁴ a docência propriamente dita.

Neste cenário, há um terceiro ponto a considerar que não tem primazia sobre os dois primeiros, no entanto, reúne aspectos que são essenciais para redimensioná-los: é a demanda de escola. Esta demanda deveria, mas não consegue ser revelada através da expressão das expectativas de todos aqueles que dão voz e forma a estes espaços. O PPP quando aproveitado da forma para o qual foi criado se constitui numa via de acesso para que esse truncado diálogo aconteça. Os desejos dos pais, dos alunos, dos professores e da comunidade em geral poderiam ter voz e no conjunto se transformarem num importante regulador das políticas públicas que somente de uma forma documental se efetiva. De um lado, as mesmas políticas públicas que abrem “forçando” a possibilidade da escola estimular uma alargada relação com a comunidade na qual está inserida, de outro não conseguem desfazer a prática instituída que não utiliza instrumentos como este que

³³ Projeto Político Pedagógico.

³⁴ No sentido de apropriar-se das atividades e funções inerentes ao ofício de ser professor. Aprender a ser, reflexivamente.

se presta a ser construído no conjunto com a comunidade local, reconhecendo-o como um meio importante para expressar suas metas de realização dos sonhos e projeções que poderiam passar a ser de todos, através da escola. As políticas públicas que sempre estabeleceram, e ainda o fazem, o tamanho do sonho que poderia ser sonhado pela população jovem, em nome de uma projeção que redesenhasse o futuro, esbarra na cultura instituída que elas mesmo criaram de que o saber escolarizado é o único viável e não aproveita o PPP como um veículo possível de ouvidoria do desejo dos outros. Estes outros são todos aqueles que fazem parte do cotidiano que forma o aluno em essência, que por sua vez se desenvolve e se transforma nos valores arraigados nas atitudes que a escola recebe através da convivência que passa a ter com este aluno. Desta forma, a escola faz um planejamento para um aluno que não existe e o aluno ingressa numa escola que geralmente não consegue acolher para ensinar, sem a visibilidade que também tem muito a aprender. Considerar na formação, também este aspecto de abertura às escutas sensíveis do universo que não seja só o da escola, com todo o seu aparato, que sem nenhuma dúvida são extremamente importantes, no entanto não são os únicos que precisam estar presentes, iniciando pelo exercício de incorporar às práticas de seu próprio planejamento como curso, constitui-se num significativo avanço na intenção de desmontar a supervalorização de um e romper com desvalorização do outro. A tentativa de corresponder o desejo de realização projetado pelos pais, através do ensino das crianças, transforma-se na oportunidade de superação da qualidade de vida que estes esperavam ter e não conseguiram. Esta premissa como parte dos conteúdos de um programa de formação, certamente, fará diferença.

Nas entrelinhas das falas colhidas nas entrevistas com os participantes da pesquisa buscamos saber em que medida, estes profissionais da docência construída por outros docentes, estão sendo formados para perceber estas, entre outras necessidades tão presentes na vida da escola e igualmente tão importantes no cotidiano da sala de aula?

As disciplinas dos currículos podem estar organizadas por eixos articuladores, mas o que queremos saber é se esse aspecto pode ser o responsável por provocar o olhar diferenciado que cada situação precisa ter. As atitudes reflexivas e de auto-estima deste formador podem ser elementos importantes neste processo de também formar outros dependendo de quais fatores?

O(a) Professor(a) de Educação Infantil precisa ter consciência do público com o qual irá atuar e, com ele, todas as implicações legais e teórico-pedagógicas que lhe dizem respeito.

O mesmo ocorre com o (a) Professor (a) de Anos Iniciais que desenvolve dentre outras habilidades, a sistematização da alfabetização. O que concorre para a escolha da proposta metodológica a ser adotada? Como essas interações aconteceram com este formador para serem ensinadas? O PPP³⁵ da escola precisa prever a liberdade que a ação pedagógica do professor necessita para atuar em qualquer nível de ensino. Ao prever, como é desenvolvido este senso de escolha?

Sobre isso, Mizukami (1996, p. 61) diz o seguinte:

Nesse contexto, torna-se pertinente perguntar: como os Professores atribuem significado e aprendem a partir de suas vivências em sala de aula e de suas experiências diárias?

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática em sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita igualmente o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

Assim, acreditamos que as concepções do que seja formação entre outros também proposto por Mizukami (1996), que apontam os elementos que convergem para pensar o papel do professor formador, mais especificamente no Curso de Pedagogia - Educação Infantil e Pedagogia - Anos Iniciais possam estar aqui contempladas num exercício reflexivo sobre o importante aspecto que se constitui o trabalho docente de cada um e de todos neste processo de ser que reúne característica que o torna único e que tem a participação de todos que de alguma forma animaram, constituíram e ainda transitam exercendo força formadora num universo que se traduz como um curso de pedagogos.

³⁵ Projeto Político Pedagógico.

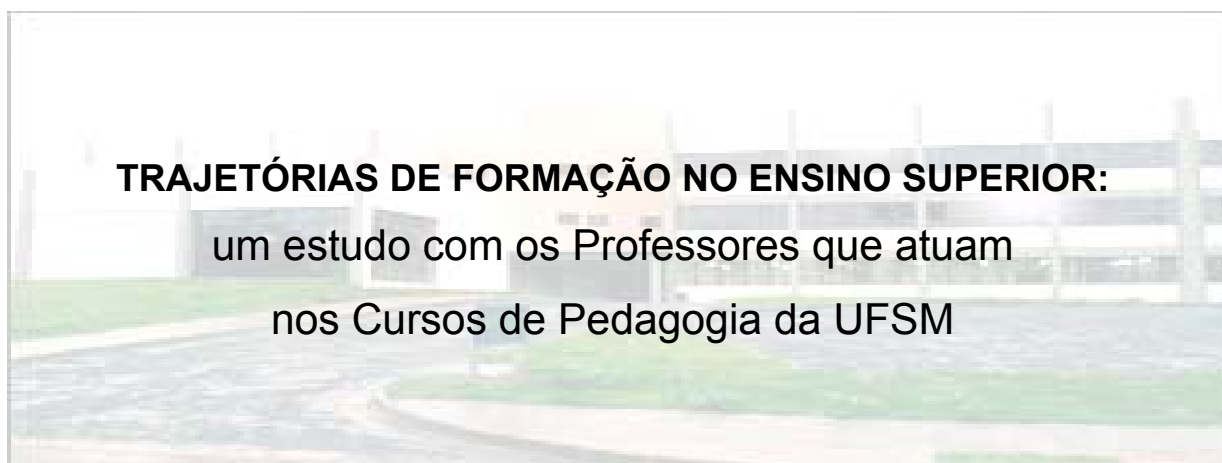
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa teve por foco de estudo as trajetórias de formação construídas ao longo dos diferentes caminhos escolhidos pelos professores que atuam no Curso de Pedagogia da UFSM e a influência destas escolhas percorridas nas concepções de formação dos futuros professores que contribuem para formar. O estudo se dedicou a fazer emergir através de um traçado do perfil institucional destes professores e das falas dos entrevistados, as concepções que estes têm construído sobre como pensam que contribuem para formar seus alunos.

2.1 Temática

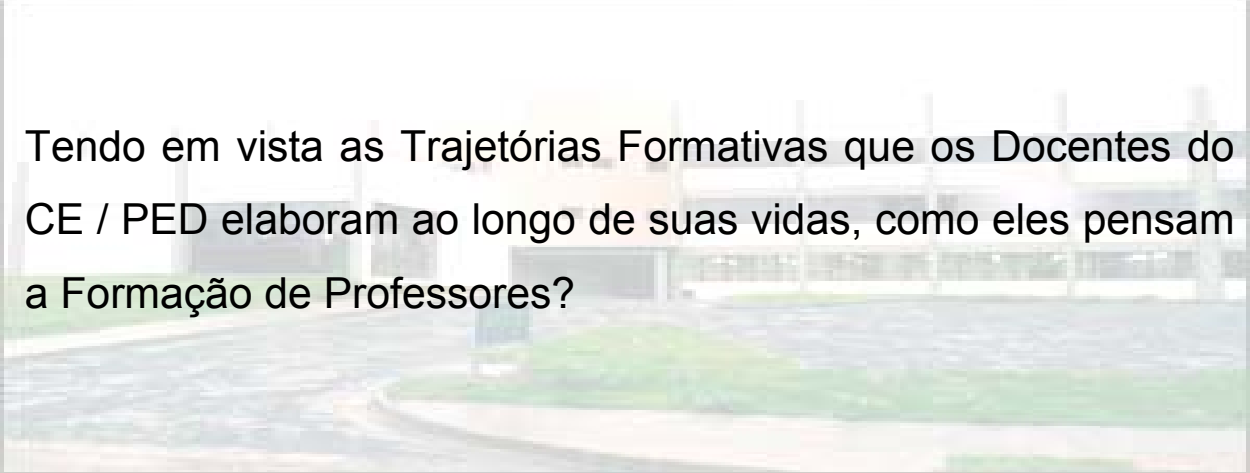
A temática da pesquisa volta-se, portanto, para as Trajetórias de Formação dos Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia: Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais.

É considerando este universo que a temática da pesquisa pode ser expressa no seguinte enunciado:



2.2 Problema

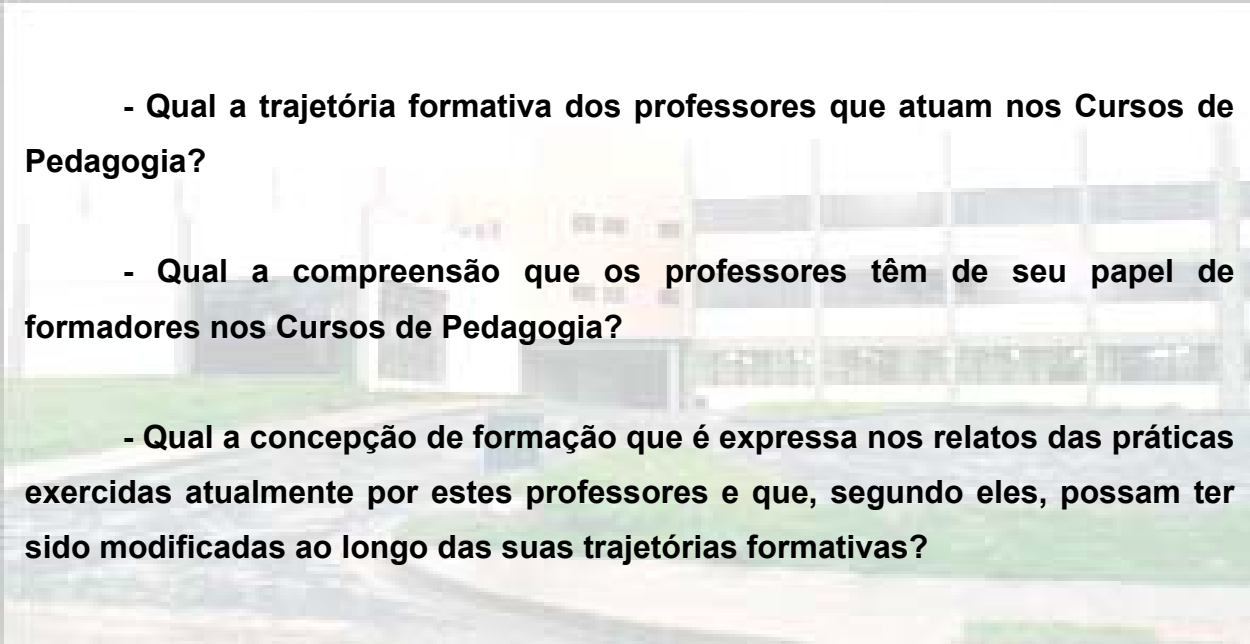
Com base na temática e buscando delimitá-la, o problema investigado diz respeito a:



Tendo em vista as Trajetórias Formativas que os Docentes do CE / PED elaboram ao longo de suas vidas, como eles pensam a Formação de Professores?

2.3 Questões de Pesquisa

Para demarcar os desdobramentos do problema investigado, são apresentadas 03 questões de pesquisa que visam orientar a análise e interpretação dos resultados:

- 
- Qual a trajetória formativa dos professores que atuam nos Cursos de Pedagogia?**
 - Qual a compreensão que os professores têm de seu papel de formadores nos Cursos de Pedagogia?**
 - Qual a concepção de formação que é expressa nos relatos das práticas exercidas atualmente por estes professores e que, segundo eles, possam ter sido modificadas ao longo das suas trajetórias formativas?**

2.4 Objetivos

Representam as metas que se pretende atingir ao final da pesquisa e que são orientados pela temática, por sua delimitação, representada pelo problema e pelo desdobramento deste em termos de questões de pesquisa.

2.4.1 Objetivo Geral

Investigar a trajetória de formação que os docentes dos Cursos de Pedagogia da UFSM vêm construindo e qual a repercussão nas concepções de formação desses professores em termos de formar futuros professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.4.2 Objetivo Específico

- Traçar a trajetória formativa dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia;
- Identificar qual a concepção de formação que estes professores apresentam;
- Detectar a compreensão que os professores têm de seu papel de formadores nos Cursos de Pedagogia.

2.5 Contexto

A pesquisa se desenvolve no Centro de Educação da UFSM com Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

São ao todo 54 professores com regime de trabalho entre 20h e 40h semanais desempenhando suas atividades junto a um dos 04 Departamentos de Ensino, diretamente com um número aproximado a 600 alunos, considerando o fluxo de ingresso via vestibular, PEIES e saída de formandos, divididos em 8 semestres,

entre os turnos da manhã, tarde e noite (neste turno não é desenvolvido a formação em Educação Infantil). Deste total de professores, 20 são substitutos e não pertencem ao foco desta pesquisa.

O Centro de Educação está sediado no Campus da Cidade Universitária, que se localiza no Bairro Camobi, distante a 12 km do centro da cidade de Santa Maria.

O perfil institucional que compõe o universo da pesquisa delimita a participação dos sujeitos que desta farão parte e organiza uma escala de autores responsáveis pelos relatos através dos quais estaremos conhecendo as concepções que estes têm a respeito do que significa formar, como se dá a docência neste universo formativo, como o sujeito professor torna-se ocupante de um espaço profissional de ensino superior ainda que, institucionalmente, não tenha sido formado para isso.

Neste contexto, existe também a necessidade de saber de que forma as concepções dos docentes contemplam o que propõe o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem conforme o próprio nome expressa, em nível nacional, parâmetros de desenvolvimento de habilidades e competências para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em âmbito nacional, este documento sugere um entendimento sobre o processo de aprender e o processo de ensinar que os diferencia entre si, conforme o que está expresso a seguir e, que consta no livro Introdução (BRASIL, PCN, 1997, p. 34), do conjunto de livros destas orientações.

(...) Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos.(...) Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. (...) Além disso, é necessário ter em conta a dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação as suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

A partir destes referenciais, buscaremos remontar o contexto no qual os docentes percebem ser o mais apropriado para a abordagem dos conteúdos dos quais se utilizam para desenvolver o aprender docente ao mesmo tempo que [re]estruturam as próprias docências.

Este contexto é também definido pelas ações pedagógicas dos professores, sendo que estas, sem que sejam percebidas estão carregadas de valores éticos, morais e estéticos em relação às diferenças de toda a ordem, assim como os valores da ciência política e de compreensão social, formados ao longo de toda a vida. Os PCNs³⁶ expressam referência a estes pressupostos quando estabelecem que:

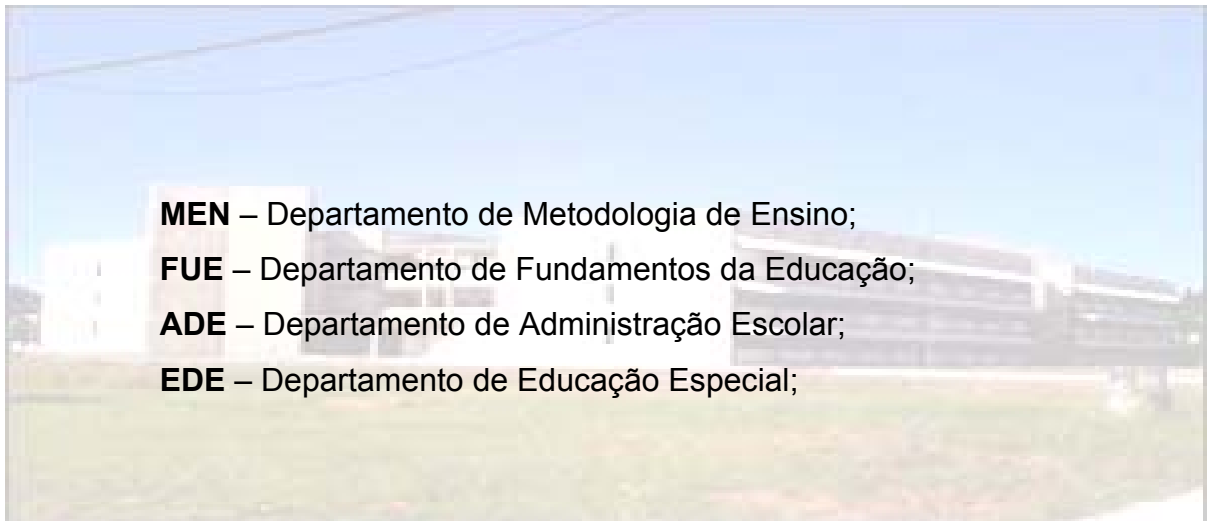
O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados (BRASIL, PCN, 1997).

É necessário saber se existe neste, contexto formador, a oportunidade para que se desenvolvam tais processos. A partir disso, reconhecer se o profissional que está sendo formado é estimulado para ser o docente que a escola precisa e os alunos esperam ou se esta é uma parte da formação que não influencia a atuação deste futuro profissional.

2.6 Sujeitos Participantes

Os professores participantes se constituem como colaboradores da pesquisa. São todos aqueles que integram os 04 Departamentos de Ensino no Centro de Educação da UFSM.

³⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais.



De um total de 54 (cinquenta e quatro) professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM, 20 (vinte) são professores substitutos. Estes não serão pesquisados considerando que suas trajetórias no ensino superior não ultrapassam o limite de dois anos, o que não corresponde ao critério, no quesito tempo, estipulado como o mínimo desejado para a pesquisa, que é de 08 (oito) anos de docência neste nível de ensino e curso.

Na 1ª fase da pesquisa, foram partícipes todos os professores dos Cursos de Pedagogia que concordaram em responder um questionário individual: dos 34 questionários entregues pessoalmente e enviados por e-mail, 27 professores (as) devolveram respondidos.

Na 2ª fase da pesquisa, foram sujeitos dois docentes de cada departamento. Houve exceção no Departamento EDE, que de todos os professores que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa respondendo a entrevista, apenas 01 se adequava aos pré-requisitos previstos para a seleção, o que perfaz um total de 07 professores (as).

2.6.1 Critérios de seleção dos sujeitos participantes

Os professores foram selecionados para cada uma das fases tendo em vista os seguintes critérios:

1ª fase:

a) ser professor(a) dos Cursos de Pedagogia.

2ª fase:

a) ter atuado ou estar atuando na matriz curricular de 1984 e estar atuando na matriz de 2004;

b) estar atuando no mínimo há 08 anos nos Cursos. A estipulação desta faixa de tempo se justifica pelo fato da turma que é egressa do concurso vestibular em 2004, ano de início de funcionamento da matriz curricular modificada, esteja cursando em 2006, o 5º e 6º semestres, tempo no qual os professores que atuavam e, permanecem atuando na matriz anterior de 1984, já tenham diagnosticado, ainda que superficialmente, alguma evidência desta mudança.

Foi dado preferência por entrevistar os (as) professores(as) que atuaram ou atuam nos dois focos de formação em tempo concomitante.

2.7 Instrumentos

Questionário, instrumento para delinear o perfil institucional/formativo, envolvendo todos os professores que atuam concomitantemente nos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais (ANEXO 4). Este instrumento foi trabalhado via programa STATISTICA e seus resultados discutidos de forma quanti-qualitativa e servirão como elementos para o delineamento da trajetória formativa dos professores participantes. Prestou-se para o levantamento de dados relativos à primeira fase da pesquisa.

O questionário foi respondido por 79% dos professores efetivos que atuam como docentes no Curso de Pedagogia: Anos Iniciais e Educação Infantil.

A análise deste instrumento se deu a partir do levantamento quantitativo-qualitativo das respostas obtidas nas 37 (trinta e sete) questões fechadas de múltipla escolha e nas 03 (três) questões dissertativas abertas. As questões de múltipla escolha se referem: à faixa de idade em que os docentes se situam, ao sexo, ao estado civil, ao enquadramento na Instituição, ao tempo de efetivo serviço na IES³⁷,

³⁷ Instituição de Ensino Superior.

à progressão funcional, ao departamento de ensino a que pertencem, ao regime de trabalho, à carga horária cumprida em sala de aula, ao grau de titulação obtida, ao número de disciplinas que leciona atualmente, ao nível de ensino nos quais atuam. Indagam, ainda, se eles desenvolvem outras atividades fora da UFSM, se tiveram ou não experiência em outros níveis e se tiveram, que níveis são estes, e durante quanto tempo desempenharam tais funções.

As questões de múltipla escolha do instrumento também abrangeram: participação dos professores em encontros científicos, a utilização de suas produções acadêmico-científicas e técnicas, em sala de aula, a percepção dos professores se o curso de pedagogia está voltado para a formação do futuro docente e suficientemente subsidiado teoricamente para o nível ao qual está sendo formado. A última questão de múltipla escolha questiona sobre o grau de satisfação pessoal como Professor (a) do Curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFSM.

Dentre as três questões dissertativas, a primeira (questão nº. 37) estimula a opinião dos questionados sobre a ênfase que consideram de fundamental importância para a formação de Pedagogos a ser dada no Curso. A segunda (questão nº. 38) indaga sobre os requisitos imprescindíveis para um(a) professor(a) atuar no Curso de Pedagogia, na opinião do entrevistado. E, a terceira (questão nº. 40) solicita aos professores que escrevam sobre o que consideram pertinente ser investigado e que nenhuma das questões anteriores tenha contemplado.

Ao final desta fase, foram organizados gráficos com os resultados do levantamento que orientaram as análises sobre a trajetória formativa dos professores participantes e a matriz da entrevista narrativa (ANEXO 3).

A entrevista narrativa utilizada na 2ª fase da pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa a partir das narrativas individuais de um grupo de 07 professores. Estas entrevistas foram gravadas, e seu conteúdo transcrito e trabalhado via análise de conteúdo. A entrevista teve um roteiro sugestão que foi, informalmente, apresentado ao entrevistado na ocasião em que a pesquisadora explicitava os critérios de seleção adotados para esta 2ª fase da investigação, composto basicamente por três eixos norteadores como um viés por onde os entrevistados perpassariam.

A análise de conteúdo destas narrativas é o que se constituiu na base de achados da pesquisa possibilitando descrever e interpretar os fatos levantados pelos docentes.

2.8 Abordagem Metodológica

A abordagem metodológica utilizada envolveu duas dimensões: **quantitativa e qualitativa**.

A dimensão quantitativa foi empregada com o objetivo de apurar o universo de Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais da UFSM. Para isso foi utilizado um questionário.

Nesta dimensão quantitativa, os dados coletados foram trabalhados via programa eletrônico **Estatística**, através do qual, os dados foram organizados em Gráficos Pizza que facilitam a visualização em fatias, cores e percentuais em cada total parcial apurado.

Embora a ênfase nesta fase da pesquisa fosse a análise quantitativa, procuramos considerá-la também em uma dimensão qualitativa ao explicitar o significado dos dados levantados que aqui serão apresentados ao longo das análises.

Entendemos que esta dimensão qualitativa é a parte que se utiliza dos dados levantados na dimensão quantitativa para explicitar o sentido que estes dados representam. No entanto esta dimensão não se resume numa visão simplista. Uma análise de cunho qualitativo pressupõe uma série de intenções que a ela são tácitas, desde a utilização do mesmo viés metodológico na entrevista que envolve os sujeitos da pesquisa, até a sua aplicação no cruzamento das informações por ela obtidas. Taylor y Bogdan (1986, p 114), sobre análise qualitativa explicitam que:

El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.³⁸

Ao trabalhar com o conteúdo das narrativas dos professores selecionados, nas entrevistas, esta dimensão quantitativa dos dados coletados deu o suporte à contextualidade em que se fundamenta a dimensão qualitativa expressa nos relatos dos entrevistados.

³⁸ O selo autenticador das entrevistas qualitativas em profundidade é a aprendizagem sobre o que é importante na mente de seus informantes: seus significados, perspectivas e definições; o modo como vêem, classificam e experimentam o mundo. TRADUÇÃO LIVRE.

As dimensões quantitativa e qualitativa foram utilizadas nesta pesquisa em função da orientação determinada por suas questões e objetivos. A possibilidade desta opção é referendada por Cook y Reichardt (1986, p.20) quando dizem:

En líneas generales, y muy brevemente, podemos caracterizar la *perspectiva cuantitativa* por su preocupación por el control de las variables y la medida de resultados, expresados con preferencia numéricamente. En la *perspectiva cualitativa* la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicarlos fenómenos. Se desde la perspectiva cuantitativa interesa primordialmente la *explicación* causal derivadas de unas hipótesis dadas, desde la cualitativa interesa la comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad.³⁹

A opção por este modelo de análise se justifica pela necessidade de valorizar igualmente duas dimensões que se interconectam pela ênfase diferenciada do material coletado em cada uma, ao mesmo tempo em que seguem a direção que contribui para a qualificação de uma análise mais densa de interpretação.

Primeiramente, o delinear da trajetória institucional de formação dos docentes atuantes nos Cursos de Pedagogia é realizado sob o ponto de vista de aspectos que possam ser demonstrados numericamente, apresentando percentuais dos docentes que integram os cursos de Pedagogia e que, em seu conjunto, compõem o cenário no qual se baseia a segunda fase da pesquisa. Esta, por sua vez, assume uma dimensão de análise qualitativa ao interpretar as narrativas que um grupo de professores faz sobre seus processos formativos e a formação que entendem que viabilizam a seus alunos, futuros docentes.

A dimensão qualitativa foi trabalhada seguindo os passos da análise de conteúdo desenvolvidos por Moraes (1998). Neste sentido, o mesmo autor diz:

(...) inicia-se apresentando um ciclo de análise constituído de três elementos: unitarização, categorização e comunicação. A partir disto apresenta-se este ciclo de análise como um processo que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização. Finalmente argumenta-se no sentido da necessidade da explicitação de um conjunto de pressupostos, no sentido da produção de análises rigorosas e válidas (MORAES, 1998, p.111).

³⁹ Em linhas gerais, e muito brevemente, podemos caracterizar a *perspectiva quantitativa* por sua preocupação pelo controle das variáveis e na medida de resultados, expressos com preferência numericamente. Na *perspectiva qualitativa* a primazia de seu interesse está radicado na descrição dos feitos observados para interpretá-los e compreendê-los em seu contexto global e no que produzem com o fim de explicar os fenômenos. Se desde a perspectiva quantitativa interessa primordialmente a *explicação* causal, derivadas de umas hipóteses dadas, desde a qualitativa interessa a compreensão global dos fenômenos estudados em sua complexidade. TRADUÇÃO LIVRE.

Complementando, Hayman (1991, p. 163) define análise de conteúdo como:

Conjunto de técnicas de investigación destinadas al análisis de la comunicación verbal. Estas técnicas están diseñadas para permitir que el investigador determine, de una manera sistemática, el contenido de algún escrito o material oral. El análisis del contenido es uno de los métodos descriptivos de investigación.

Definir os participantes de uma investigação se constitui, a nosso ver, num momento delicado de atribuição de significados. “Quem é quem” e “o quê cada um” representa no cenário da pesquisa em questão quando a identidade de todos, depois de invadidas pelo pesquisador, devem ser preservadas para comunicação pública.

As respostas indicadas no questionário e os relatos obtidos pelas narrativas, através das entrevistas dos participantes, compõem o que Moraes (1998, p. 32) chama de *corpus textual de análise*. Moraes, ao se referir a esta construção que o pesquisador faz com base no que dispõe para análise, diz que:

Os dados não são propriamente “dados”. São construídos em significados em relação à teoria e pontos de vista do leitor ou do pesquisador. Isso faz com que o pesquisador se torne AUTOR das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa.

Entendemos que esta interpretação antecede a análise do que foi relatado em cada situação de entrevista, preconizada pela forma de como cada entrevistado foi percebido pela pesquisadora, já nesta ocasião.

A partir deste pressuposto, a forma escolhida para anunciar os(as) entrevistados(as), já é relação de sentido para uma análise de conteúdo expresso no relato transcrito, transformado em texto.

Nesta relação de sentir o outro ao contextualizar-se com ele (a) escolhemos dar a cada entrevistado (a) um pseudônimo como se fossem elementos da natureza.

A opção na escolha de elementos da natureza para designar os sujeitos que se encaixavam nos critérios estimados para esta fase da pesquisa, se deu pelo fato de, ao mesmo tempo, que se preservaria seus nomes, poder-se-ia atribuir-lhes igual importância sem fazer comparações e, sim, relações pelo que demonstraram em suas falas e não pelo que possam representar no trabalho docente que desenvolvem partindo do entendimento que toda a análise se dará sobre as mesmas.

Nenhum dos pseudônimos foi escolhido previamente. Todos foram atribuídos após a transcrição da entrevista gravada. Tais transcrições foram na íntegra realizadas por mim, com exceção de uma. No entanto, mesmo esta foi revisada com acréscimo em notas de rodapé que julguei pertinente.⁴⁰

Os pseudônimos escolhidos foram:

Luz: Pela objetividade para referir-se aos fatos. Imediato, claro, branco...LUZ;

Terra: Pelo apego às coisas de sua origem: família, valores, lugar onde nasceu...riso de essência forte como abraço que acolhe e depois protege...TERRA;

Água: Pela aparência e tom de voz calmos, gestos amenos.... força, direção e profundidade nas colocações... um rio “Uruguai” de ÁGUA transparente;

Sol : Pelo riso aberto e forma branda, permanente... de construir a própria docência em situações diversas sem perder a característica do seu temperamento... SOL;

Vento: Pela forma de rajada por onde passa, voz alta, posições firmes e indecisões marcantes ao longo do tempo... move-se, arregla-se , reconstrói...VENTO;

Ar: Pela capacidade de estar em todos os lugares, favoravelmente...oxigenando idéias;renovação... olhar verde-esperança entre os espaços das trajetórias que ARTicula...AR

Rocha: Pela firmeza incondicional fundada na origem de cada palavra que dá sentido ao pensamento como um todo em si... força nas convicções...ROCHA.

⁴⁰ A opção pelo uso da 1ª pessoa do singular apenas neste parágrafo se deu pela necessidade de ter que assumir a idéia que tive, como autora da pesquisa, na atribuição dos pseudônimos, que após terem sido apresentados e apoiados pelas Orientadoras, tornaram-se *nossos* e, justificam o retorno à 1ª pessoa do plural como já vinha adotando no texto que antecede tal referência. O roteiro das entrevistas se encontra no Anexo 4.

Ao longo da Análise de Conteúdo, sempre que a referência for a um dos participantes da pesquisa, os mesmos serão indicados por seus pseudônimos.

Foram 111 páginas de transcrição resultantes de 4h22min de gravação. Durante cada transcrição e, mesmo na ocasião das entrevistas, algumas *unidades de análise* (MORAES, 1998), posterior, já eram visivelmente identificadas, o que facilitou a indicação das mesmas.

Do cruzamento entre os dados emergentes da dimensão qualitativa, foi realizado o que Moraes (1998) chama de unitarização para análise que veremos após a apreciação dos dados da dimensão quantitativa a seguir.

Do entrelaçamento dos dados obtidos nas duas fases da pesquisa emergiram o que chamaremos de BLOCOS TEMÁTICOS e EIXOS que compõem a ambiência na qual se situa toda a análise que discutirá os resultados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Do universo de professores atuantes nos cursos de Pedagogia no CE,⁴¹ em março e agosto de 2005,⁴² que colaboraram participando da 1ª e 2ª fases da pesquisa emergiram os dados que apresentaremos e que compreendem dois momentos distintos que se intercomplementam.

No seu conjunto, os dados da 1ª fase delineiam como se constitui, em parâmetros percentuais, o perfil institucional docente dos professores, sujeitos da pesquisa. Na 2ª fase, o conteúdo das narrativas dispostas em EIXOS NORTEADORES entrecruzam situações e fatos destacados pelos entrevistados que nos serviram de subsídios para as referidas análises e, com base nestas, a postulação de possíveis articulações que respondam as questões que se constituem nos objetivos geral e específico de pesquisa anunciadas como norteadoras do presente estudo.

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada (NÓVOA, 2000, p. 113).

3.1 Trajetórias formativas dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia

Da Minha Aldeia

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...
Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe
de todo o céu,*

⁴¹ Centro de Educação

⁴² Com base no QUADRO DE CARGA HORÁRIA DE DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS NOS SEMESTRES, disponibilizadas pela coordenação do curso para oferta de matrículas nos meses de Janeiro e Julho/2005.

*Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos
nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.
(Alberto Caeiro)*

Os sujeitos participantes da 1ª fase de pesquisa revelam-se a partir de uma dimensão quanti-qualitativa. Enquanto que os sujeitos participantes da 2ª fase são revelados a partir de uma dimensão qualitativa. O entrelaçamento dos resultados dos questionários e das narrativas das entrevistas intercomplementam a análise de conteúdo que não será usada no *stricto senso*,⁴³ no entanto, a mesma orientou a análise interpretativa tanto das narrativas quanto questões abertas dos questionários, bem como a organização de como se apresentam.

Os dados obtidos nas duas fases, entrecruzados, serão apresentados em **BLOCOS TEMÁTICOS**.

As narrativas foram organizadas em **EIXOS norteadores** que contextualizam os BLOCOS TEMÁTICOS, transversalizando a análise de conteúdo nos seus aspectos qualitativos como descritos abaixo.⁴⁴

| BLOCO | TEMA | GRÁFICOS |
|--|--|---|
| Bloco 01 Eixo Norteador | Identificação pessoal A influência da família na escolha da profissão de professor(a) e o modelo de escola presente nos diferentes cotidianos dos formadores | Gráficos 01 a 04 |
| Bloco 02 Eixo Norteador | Posição Profissional na UFSM Tramas que tecem o caminho da profissão | Gráficos 05 a 10 |
| Bloco 03 Eixo Norteador | Atuação nos Cursos de Pedagogia Armadilhas da formação | Gráficos 11 a 23 |
| Bloco 04 Eixo Norteador | Experiência na Educação Básica Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro | Gráficos 24 a 34 |
| Bloco 05 Eixo Norteador | Apreciação da Formação O medo dos professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares | Gráficos 36, 39 e Questões Abertas nº.37 e nº.38 |
| Bloco 06 Eixo Norteador | Apreciação da pesquisa: Fortalecimento da Universidade e enfraquecimento da formação | questão aberta nº. 40 |

⁴³ Do latim, significa “no sentido restrito do campo científico”.

⁴⁴ Os gráficos e questões abertas foram renumerados para serem agrupados para análise. Diferem SOMENTE da ORDEM como estão apresentados no questionário.

BLOCO TEMÁTICO 01 - Identificação Pessoal

Eixo norteador: “A influência da família na escolha da profissão de professor(a) e o modelo de escola presente nos diferentes cotidianos dos formadores”

Ao observarmos os gráficos a seguir, podemos visualizar claramente as faixas etárias nas quais os professores se encontram em dezembro de 2005 bem como suas titulações iniciais que, no conjunto, contribuem fortemente nas tomadas de decisões ditas pedagógicas, nas ênfases sobre as análises do contexto para o qual estão formando pela contextualidade que fez parte de suas formações ditas iniciais. É interessante assinalar que o cenário que começa a ser apresentado, primeiramente, demonstra através do BLOCO TEMÁTICO 01, onde estão contidos os **GRÁFICOS 01, 02, 03 e 04**, um perfil que é institucional, no entanto com indicadores pessoais quanto à idade, gênero, estado civil e formação inicial.

O CE é um espaço de formação predominantemente constituído por docentes que têm entre 36 e 55 anos de idade com índices menores que variam entre 26 e mais de 56 anos. Os dois extremos situam o período de formação referente à escolaridade inicial e acadêmica destes docentes em momentos político - educacionais vividos entre as décadas de 1965 e 1988. Considerando que o tempo de formação para o grupo que tem entre 46 e 56 anos compreende 05 anos de Curso Primário e 04 anos de Curso Ginásial, como educação básica dada na época, 03 anos de Ensino Clássico ou Científico e o Curso Normal, como 2º Grau, atual Ensino Médio e 03 ou 04 anos de formação acadêmica, dependendo do curso. Isso totaliza de 16 a 17 anos de estudos numa visão otimista que desconsidera alguma reprovação, ainda mais freqüentes no período compreendido entre estas décadas. Enquanto que o período de formação inicial dos docentes na faixa de idade entre 26 e 45 anos varia dentro desta média com um ano a menos, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692 de 11 de agosto de 1971, que reduz para 08 anos o tempo de escolaridade mínima além de torná-la obrigatória para as crianças entre 07 e 14 anos. A reforma do ensino que está expressa nesta Lei, não atinge o tempo nem o os moldes da formação dos professores que ocupam a faixa entre 46 e mais de 55 anos.

Independente das mudanças previstas em lei, é importante salientar que o entorno que circula a escola neste período de tempo vivido foi marcado por profundas crises ideológicas que geraram grandes mudanças de natureza política, social, econômica e conseqüentes alterações culturais expressas através da arte, da música e do comportamento que privilegiou, com grande ênfase, o novo como o antídoto necessário para contestar o instituído. Esse fenômeno sociológico, ainda que a passos lentos, provocou mudanças educativas no modo de ver e ouvir a voz dos mais jovens que descobriram a força política e social que poderiam representar e uniram-se para comunicar como percebiam o mundo e qual relação estavam tentando desenvolver com ele, ainda que o reflexo de tudo isso fosse demorar uma ou duas décadas a mais para ter visibilidade. Referimo-nos a estes aspectos no intuito de considerar os modelos que envolveram a formação dos professores, nesta época estudantes, para ao longo do texto entender as concepções que os mesmos têm de seus ofícios de formadores de pedagogos e o que isso pode ter em significados para que fizessem a escolha profissional que hoje desempenham.

Ar:

“ - (...) acho que tudo que é filho de professor passa...principalmente por ser professor do lugar onde a gente está. Os meus professores eram todos colegas da minha mãe. A minha mãe ainda era Professora na época que eu estudava. Ela se aposentou quando eu comecei a trabalhar.(...)”.

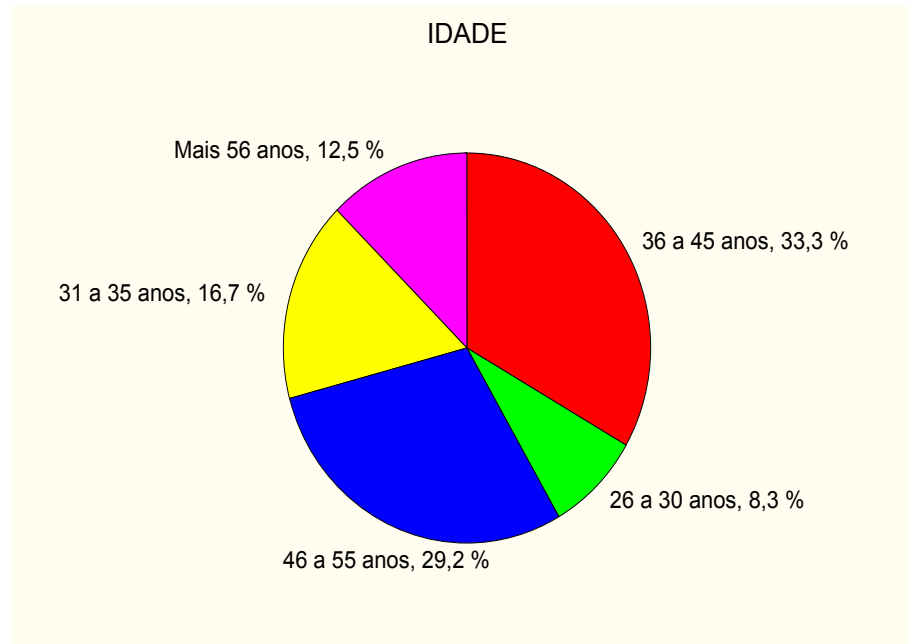
Sobre os valores traduzidos a partir dos modelos educativos vivenciados no período em que se dão as trajetórias de formação dos professores desde a sua própria escolarização e a repercussão destas nas suas docências, Mizukami (1996, p. 63) diz:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A [re]elaboração dos quadros referenciais do professor constitui, neste contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática. Tais quadros referenciais são dinâmicos e ancorados em valores. Frequentemente, os mais significativos são pré-concepções sobre a natureza do que estão ensinando, sobre a matéria que ensinam e como interpretá-la; pré-concepções sobre o ensino e como ele ocorre, embora modificadas pela visão do que pode ser realizado em sala de aula; pré-concepções sobre os estudantes, crenças relativas a prioridades e limitações inerentes ao contexto institucional e profissional, à natureza de seu compromisso com a profissão e a continuidade de sua carreira no magistério.

Tais pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os

anos iniciais da experiência docente. São o produto de um jogo entre os valores do professor iniciante e o desenvolvimento de suas concepções, considerando oportunidades, características e limitações relativas à escola - comunidade em que atua.

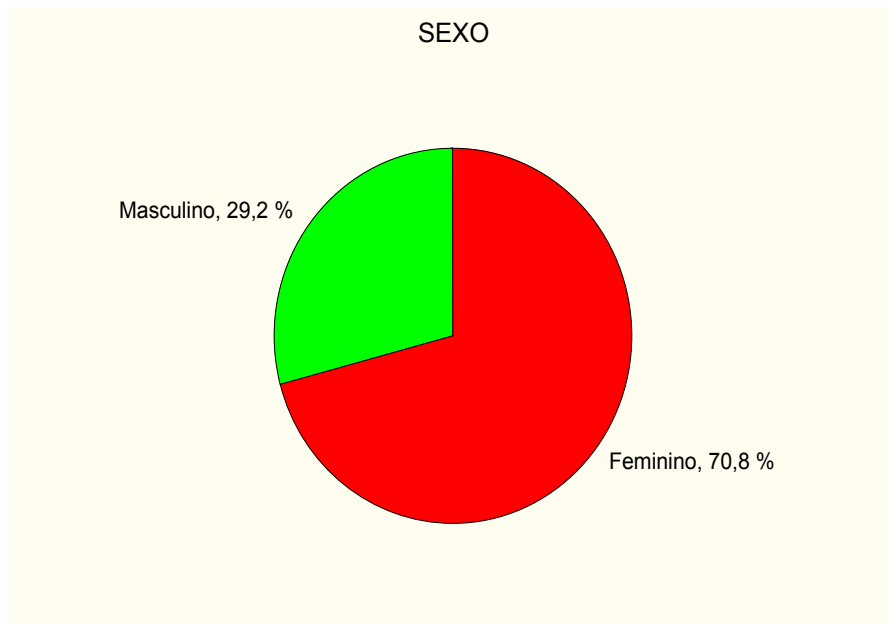
GRÁFICO 01⁴⁵



O **Gráfico 02** que assinala a predominância de 70,8% de professores do sexo feminino enquanto apenas 29,2% são do sexo masculino corrobora com uma evidência bastante forte na grande maioria dos espaços escolares sejam eles de ensino superior ou anterior a este nível de ensino, embora nem sempre tenha sido assim no Ensino Superior.

⁴⁵ Todos os GRÁFICOS apresentados no tópico **3.1 Perfil formativo dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia**, têm como referência os dados colhidos no questionário da 1ª fase da pesquisa de Dimensão quantitativa, respondido pelos Professores dos Cursos de Pedagogia, CE-UFSM-2005. O programa utilizado para compilação dos dados: *Statística*.

GRÁFICO 02



Para Nóvoa (1992), a feminização do magistério, em especial o magistério que compreende o ensino na escola básica, tem em sua gênese como profissão, características como a docilidade, a preocupação com o cuidado, aliado ao fato da escola ter sido concebida como o espaço de controle, do silêncio, da obediência e da disciplina. Entendemos que, historicamente, o papel feminino de organizar a vida familiar, em todos os aspectos que compreendem a formação de hábitos e atitudes, tenha migrado para espaços de ensino como a escola que têm ainda, nos dias de hoje, o reflexo do entendimento de épocas que são anteriores ao tempo em que vivemos. Estas concepções estão visíveis nas narrativas colhidas através das entrevistas, como as que seguem, vividas sob as mais adversas situações presentes na memória, nos valores, e nas concepções que fazem parte do que são direta e indiretamente cada um(a) dos(as) nossos(as) entrevistados(as).

Luz:

“(...) Meu pai e minha mãe eram professores e o meu universo de infância foi os livros. Não me lembro de mim fazendo outra coisa que não fosse desenhar, ensinar minhas bonecas enfim experimentar a imitação daquilo que eu via eles fazerem: mexer com livros e materiais de escrita que representavam o máximo para mim... (...)”

Terra:

“(…) Na realidade, eu acho que nós por sermos mulheres, toda a vida fomos um pouco professoras, (...)é uma questão um pouco vinculada muito ao gênero, não é? Então, quando eu tinha 7 anos, eu já estava alfabetizada e eu tinha uma prima mais nova com 5 anos e essa minha prima não ia pra creche,não ia pra escola, então nos horários que eu não estava na escola, eu praticamente alfabetizei minha prima mantendo uma escola com 01 aluno, em que ela passava a tarde inteira comigo,eu dando aula pra ela,ela levava merenda, batia sineta e tudo (risos nossos). Ela chegava à 1h30min e ia embora às 5h...(risos) (...)... depois sempre fui alfabetizadora das nossas empregadas... Na realidade, eu acho que nós, por sermos mulheres, toda a vida fomos um pouco professoras. (...)”

Água:

“(…) A minha mãe sempre conversou muito ,no sentido de que a melhor coisa pra uma mulher é ser professora (risos) e eu sinto que de alguma forma isso também foi influenciador. Eu me lembro porque ela sempre dizia assim:
 “- Olha, uma mulher pode casar, pode ser professora, pode ter seus filhos e administrar muito bem todas essas questões.” Então me parece que isto foi também, de alguma forma, alguma coisa assim como água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.Não sei se são essas as palavras, mas eu vejo que esse é um outro ponto...Eu ouvi muitas vezes dela. Do quanto isso era possível administrar todo o tempo do ser professora , administrar uma casa, administrar filhos...isso seria uma coisa como que fazer parte da vida da mulher.(...)”

Sol:

“(…) eu sou filha de Professores. E a minha mãe, quando eu nasci, era professora primária, e com o meu nascimento ela abandonou a carreira. Porque, naquela época, tinham preferência as mulheres que cuidavam os filhos... (...) eu nasci em 1943.
 (...) -Ela já era Professora, não é?... Eu acho que ela teria conciliado, mas meu pai fez muito empenho que ela, (mulheres naquela época, de preferência, os maridos preferiam que ficassem em casa...) aquela coisa toda... mas assim, ela sempre me passou aquele amor que ela teve pela profissão e ela lamentava ter deixado e eu acho que eu me criei assim achando que era bom ser professora porque a minha mãe tinha gostado tanto e tal.(...)”

Ar:

“ - (...)eu desde que me conheço por gente, convivo com esse espaço de Professor, na escola, em casa ... e eu lembro quando eu tinha uns 10/12 anos,a minha mãe era da Interamericana. A nossa casa vivia borbulhando de professores...(…) - A Interamericana era uma faculdade, um início de um mestrado no Centro de Educação...na verdade não era o Centro de Educação .Era o Centro de Ciências Pedagógicas. Era uma outra estrutura da Universidade e que foi um convênio feito junto com a OEA⁴⁶, e que vinham professores espanos, que chamavam pra trabalhar...como um mestrado e,a minha mãe foi aluna na 1ª turma e depois em seguida, professora. (...) Então a gente convivia com várias culturas, vamos dizer assim , e era muito rico esse período porque eles extrapolavam o espaço institucional desses encontros...(…) Naquela época não tinha nem concurso, os professores eram convidados para trabalhar...e depois ela já sendo professora aqui , eu convivia, até um pouquinho antes...(…) uma lembrança muito distante, dela preparando as aulas em casa,... e aí ela era Professora do Magistério, no Bilac⁴⁷, e fazia aqueles planos...eu achava assim...maravilhoso...todo aquele material preparado, ...e eu usava até um detalhe assim...caneta tinteiro...e a mãe tem a letra assim muito...bah... (...) - Isso...eu tinha uns 10 anos? É ...68...Década de 60/ 70. ..Ai... e eu achava lindo aquilo, e outra coisa que a mãe usava muito como Professora do “Normal” ,na época, era o livro aquele... “O Mundo

⁴⁶ Organização dos Estados Americanos.

⁴⁷ Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac – IEEOB- Santa Maria.

da Criança”, ah! Ela copiava textos...Ah! Eu achava aquilo maravilhoso! Então, eu convivia muito com isso, mas paralelo, já um pouco maior... 14/13...anos em que a gente tinha muito essa coisa assim... presente... veio a época de Debut⁴⁸, e eu lembro que eu fazia as coisas quase praticamente sozinha porque a mãe estava sempre viajando. Eu lembro que tinha o Projeto Rondon⁴⁹, ela foi ao México na época com a Interamericana. Bom, então ao mesmo tempo que era aquela coisa boa, a gente sentia muito envolvimento...dedicação demais. Eu só consigo avaliar isso hoje, porque na época era legal (...) E,então...de alguma forma tudo isso era muito trabalhoso e aí já vinha o outro lado: Não quero ser Professora!...Mas já adorava (...)

Acrescido a estas constatações que se produziram ao longo da trajetória do magistério firmar-se como profissão convém registrar a proteção familiar sobre as filhas, ao contrário dos filhos homens por precisarem cumprir uma contingência social, auxiliando nos ganhos financeiros familiares ainda que não ocupassem o lugar de filho mais velho, estas não entraram prematuramente no mercado de trabalho tendo, com isso, maiores oportunidades de escolaridade.

A seguir, apresentamos uma vivência que **Vento** narra, exemplificando o que afirmamos.

- “- (...) Eu estudava numa escola no interior... que a gente chamava de escola rural isolada.(...) - Em Itaara. Na época, era do 8º Distrito de Santa Maria e agora, recentemente, ela se emancipou. Até esses dias eu tava passeando por lá e fui visitar a escola..., ela existe ainda! (...) Eu estudei lá até a quinta série(...) e só voltei a estudar de novo com dezoito anos de idade.(...)
- POR QUE TU PARASTE DE ESTUDAR ?⁵⁰ - Ah, foram questões assim de ordem familiar... Isso era década de 69 / 70, o meu pai (...) era envolvido com as questões sindicais ,(...)... com o movimento da época,o “partidão”, o partido Comunista. Aí ele foi preso (...) eu saí da escola e fui trabalhar. É... eu tinha doze anos pra treze anos. E aí como tinha uma prática assim... do partido ajudar os familiares, porque ele foi preso e ficou sem salário, sem nada e nós éramos cinco filhos e a minha mãe era dona de casa , do lar como diziam (...)o pai plantava... tinha a lavourinha lá, tinha a vaca de leite, essas coisas pra subsistência...Mas isso não dava dinheiro não é? (...) Então arrumaram um emprego pra mim só que o emprego era “na cidade”, como diziam.
- (...) eu era o mais velho, (...) tinha duas irmãs mais velhas do que eu... (...) Vim pra Santa Maria, no que na época era chamado de armazém. Era um lugar onde se vendia de tudo desde Biotônico Fontoura até absorvente das mulheres (risos)... tudo. Eu fazia aqueles ranchos, que as pessoas compravam as coisas pra dois, três meses,(...) em sacos ,sacos de arroz, sacos de farinha, de feijão... Bom, então me arrumaram esse emprego , pra ter alguma renda pra família,(...) e claro daí como em certa consequência disso, eu acabei sendo oficialmente incorporado ao Partido.(...) Com treze anos de idade, e eu passei a fazer parte também das reuniões e tudo... Enfim, fiquei, trabalhando nesse local até os dezesseis anos de idade, quinze pra dezesseis, trabalhei uns três

⁴⁸ Baile muito promovido nas décadas de 50 a 90 para apresentação da menina – moça com idade entre 14 e 15 anos à sociedade local. Tinha grande adesão das famílias de classe média e alta. Ainda hoje alguns clubes, adotam este tipo de evento social para marcar a passagem da pré-adolescência para adolescência.

⁴⁹ Projeto que a Universidade Federal de Santa Maria participou com grande ênfase nas décadas a partir de 1967, quando foi criado. O Projeto Rondon tinha como preocupação maior a integração dos espaços vazios do território Nacional. Por isso, **Integrar para não entregar** tornou-se o seu lema, uma identidade com os princípios do Marechal Cândido Rondon, que deu origem ao nome desse movimento universitário. No Brasil, ocupavam espaços como a Amazônia, Mato Grosso Rondonia e Acre.

⁵⁰ Sempre que na transcrição das narrativas uma frase ou uma palavra estiver grafada em letras maiúsculas, indica a minha intervenção como entrevistadora.

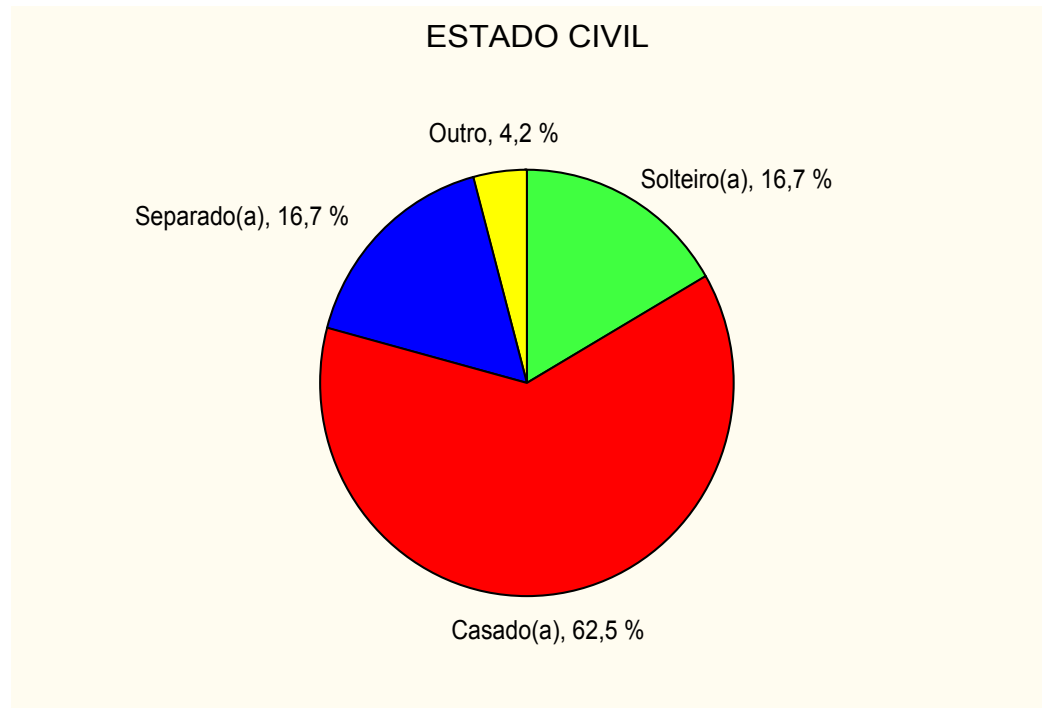
anos lá. E aí faleceu o dono do armazém, e a mulher dele era uma bruxa, como eu dizia na época, era muito ruim. (...) Bah!⁵¹ Quando ele saía era meu calvário né... Aí ela me botava a fazer coisas que não era na verdade a minha função, (...) Me botava a lavar o banheiro da casa dela, a lavar o chão... Até que um dia eu resolvi que não queria mais, e literalmente “chutei o balde⁵²” Ela chegou pra mim com um balde, água e sabão e botou na minha frente e mandou eu lavar o piso do armazém. Estava cheio de gente o armazém, pra me humilhar. E eu já tava grandinho... (...) - Sim, as gurias que iam comprar... Então já achava que aquilo era humilhante pra mim né.... Dei um chute no balde, derramou água e sabão pra tudo que era lado e fui embora.(...)”

Neste contexto, nada isolado, de adolescentes oriundos de pequenas localidades como trabalhadores arranjados, de favor, em dormitórios improvisados, geralmente geminados à casa da família hospedeira em troca de trabalho e salário para auxílio à família é que muitos filhos homens iniciaram a vida de trabalhadores. Enquanto isso as mulheres por um recato imposto pela sociedade, desfrutavam de mais tempo em companhia dos pais e dividiam o auxílio nas lides com afazeres domésticos e o estudo, sem deixarem a casa da família. Com isso galgaram patamares de escolaridade maiores que os jovens homens com idade semelhante, que saíam de casa no intuito de auxiliar a família ganhando salários aditivos à renda desta e até mesmo e pelo simples fato de não representar uma pessoa a mais para dividir, em muitos casos, as parcas refeições. “**Vento**” revela que era o mais velho dos filhos homens, sendo o terceiro de cinco irmãos. As duas irmãs mais velhas ficaram “protegidas” no seio da família e quem saiu foi ele. Não sabemos qual a profissão das irmãs do entrevistado, no entanto é sabido que a ênfase de adesão do universo feminino, essencialmente no exercício das funções de magistério, se dá nas séries iniciais da escolarização no Brasil e, com o passar dos níveis escolares, a inversão dos percentuais se dá em favor dos homens. Na Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente, nos Cursos de Pedagogia, esta não é uma variável observada, pois a predominância feminina é visível neste nível superior de ensino.

⁵¹ Expressão regional gaúcha usada para dar ênfase ao dito. Realça um aspecto de indignação ou admiração. Superdimensiona a situação do contexto relatado. Nota da pesquisadora.

⁵² Gíria para expressar a mudança drástica da situação vivida.

GRÁFICO 03



A evidência que temos ao observar o **GRÁFICO 03**, que apresenta um índice de 62,5% de professores casados, pressupõe uma situação que caracteriza o que Isaia (2000), a partir do previsto por Levinson (2002), chama de era da *adulthood inicial e média*. Este período que para o autor está entre 17 anos e 45 anos, tem a partir da faixa que o autor considera o *cume do ciclo vital* (entre 20 e 30 anos) um período marcado pelo modo de ser como diz Isaia (2000, p. 25)” (...) um misto de grandes satisfações e grandes tensões. As primeiras, relativas ao amor, à sexualidade, à progressão profissional, à vida familiar e à realização de muitos objetivos buscados.

“**Ar**” nos fala sobre este momento de vida, como parte importante da trajetória de suas escolhas:

Ar:

“- (...) quando eu entrei... em 87 pra Universidade como Professora efetiva, em 88 eu já saí pra mestrado. E aí foi uma oportunidade ímpar porque meu marido foi convidado pra trabalhar (...) em Porto Alegre (...) E aí eu unindo o útil ao agradável, fui junto e fiz mestrado na PUCRS.

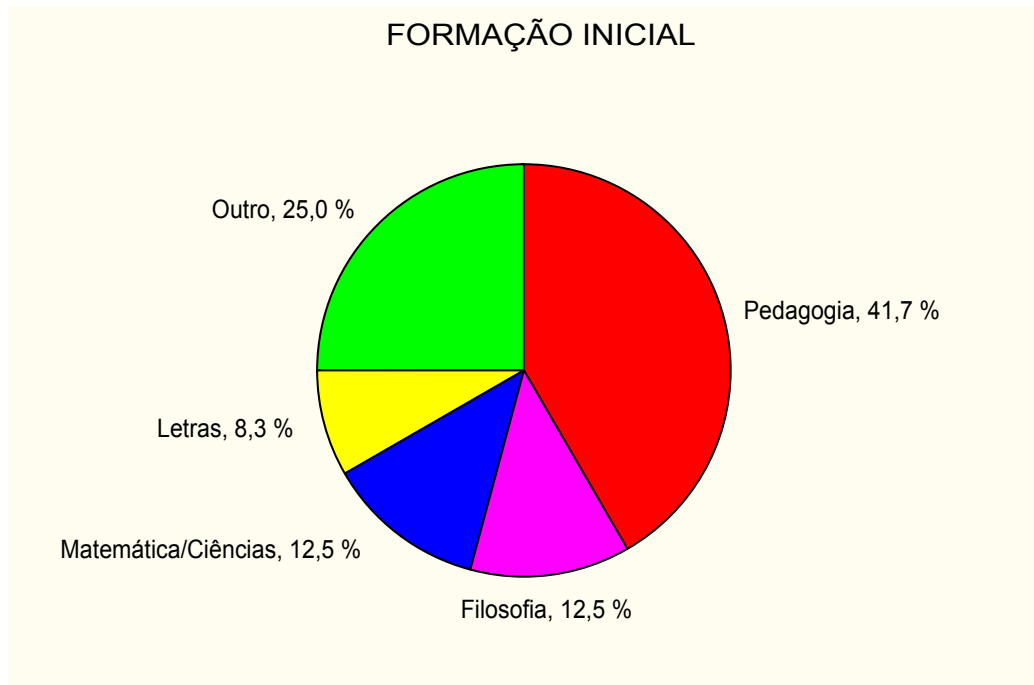
Há uma predominância de 100% entre os professores que iniciam suas atividades profissionais docentes no final da faixa que o autor descreve como *cume do ciclo vital*, continuando na segunda, que o autor propõe como *adulter média* e que está compreendida entre 40 anos e 65 anos, assim definida por Isaia (2000, p. 25):

Caracteriza-se fundamentalmente pelo papel de geração dominante, ou seja, o adulto médio não é só responsável por sua vida e por seu mundo, como também engaja-se na orientação de uma geração de jovens adultos que logo estarão buscando o lugar que ele ocupa em termos de comando e liderança. Nesse sentido, é estabelecida uma luta de gerações, isto é, entre os que no momento são os donos do mundo (adultos médios) e os que querem atingir este domínio (adultos jovens).

A este cômputo, ainda poderíamos acrescentar a variável que considera os filhos como os adultos jovens e, ligado a estes, o exercício dos professores que também são pais de poderem experimentar a função de modelos na observação de valores, hábitos e atitudes sob outro prisma que não é o profissional. Esta vivência coloca o professor como um profissional que tem a possibilidade de articular relações de afetividade e, como pais, a possibilidade de articular relações de saberes profissionais.

O item *outro*, no **GRÁFICO 04**, um expressivo índice de 25%, indica professores com formação inicial em cursos como a Medicina, Medicina Veterinária, Música, Educação Especial, Engenharia Florestal, Estudos Sociais (História e Geografia) e Artes Visuais.

GRÁFICO 04



Ao observarmos o gráfico podemos [re]significar os dados que o mesmo apresenta através das passagens retiradas das narrativas dos sujeitos que contextualizam o universo cotidiano em que se desenvolveram tais escolhas.

Terra:

“(...) Quando foi para eu fazer o Ensino Médio, eu fiz o 1º ano, (...) profissionalizante. Não era bem profissionalizante, era 2º grau com habilitação em alguma coisa profissionalizante, e eu fazia oficial de Farmácia⁵³. E, na época, as minhas primas, as minhas irmãs tinham vindo pra Santa Maria para fazer cursinho e acabaram não passando no vestibular. Daí deu uma loucura na cabeça da mãe, e a minha mãe à revelia de mim, me trocou de escola e me matriculou no colégio das Irmãs, que era de magistério e eu cheguei no começo das aulas e fui pra Escola Estadual e cheguei lá e não tinha matrícula, aí voltei desesperada pra casa.

- ELA NÃO TE AVISOU?⁵⁴

- Não! (risos nossos)

- Aí quando cheguei em casa, a mãe disse assim:...Mas é que neste ano tu vais estudar no Medianeira. Ponto. Aí foi uma crise muito grande porque eu não queria fazer de jeito nenhum. (...) Como as minhas primas e as minhas irmãs não tinham passado no vestibular, elas não tinham uma

⁵³ Oficial de farmácia era uma espécie de provisão para trabalhar como farmacêutico, o que hoje poderíamos chamar de técnico em farmácia. A titulação empregada desde 1923 foi regulamentada em 1960. Por volta de 1955, a associação engajou-se em uma luta junto às autoridades federais, para que o prático, o oficial ou o provisionado em farmácia pudessem assumir a responsabilidade de sua farmácia e foi através do Deputado Cantídio Sampaio que no ano de 1960 foi constituído o CRF- Conselho Regional de Farmácia e, ao mesmo tempo, todo prático e oficial em farmácia pudesse assumir a responsabilidade técnica do estabelecimento. Fonte: <http://www.cfrs.org.br/legislacao.asp>.

⁵⁴ Sempre que na transcrição das narrativas uma frase aparecer na íntegra com letras maiúsculas, indica que a mesma foi interferência minha, como entrevistadora.

*profissão, então eu ia estudar para, pelo menos, ter uma profissão, se eu não me desse bem não é? Porque eu sou filha de família pobre, de pessoas que não tem escolarização. Pobre, hoje, não dá pra dizer na aceção da palavra porque nós sempre tivemos comida, casa própria... essas coisas. Não tinha herança, não tinha negócios, não tinha DOTE (risos)...é então eu tinha que fazer alguma coisa...então fazia o magistério. Então fiz o magistério, (...) eu pensei: vou fazer vestibular para o bacharelado em música e fiz. Quando chegou no final do 1º ano, a minha mãe me chamou e disse: agora tu vais fazer junto, Pedagogia!(risos)
 (...) - E eu disse: Eu não quero fazer Pedagogia!
 - E ela disse: - Então eu não vou te sustentar em Santa Maria.
 (...) eu não culpo estas pessoas por terem talvez escolhido ou conduzido... Mas (...) eu penso que com a cabeça que eu tinha, da forma que eu era, talvez o meu poder de decisão fosse alguma coisa muito distante daquilo que efetivamente eu gostava ou do que viria a gostar. Eu queria fazer administração. Eu tinha na minha cabeça que eu deveria fazer administração porque eu gostava muito de matemática. Então essa era a minha idéia. Depois a administração passou e ficou só a Música e entrou a Pedagogia. Quando entrou a Pedagogia na minha vida, pra mim foi a coisa mais fantástica que poderia ter acontecido.(...)"*

Sol:

" - (...) quando eu tinha 15 anos eu tive que optar entre por cursar o científico e o magistério, que era o curso Normal e aí senti que era bem forte em mim essa, essa tendência pra magistério. E até meu pai me deu muita força... -"Não, se tu escolheste, tu tens que ir em busca..." e ele também me ajudou nessa decisão. Gostei muito do curso. Aí cursei Pedagogia! (...)"

Vento:

*"(...) chegou a época de eu ir pro quartel. Eu estava com dezoito anos. Me alistei, e fui.(...) Lá no quartel, depois de um ano e...por questões partidárias, o Partido decidiu que era bom que eu ficasse , pra organizar a revolução no quartel (risos), coisa absurda não é?(risos). Só que aí também me mandaram estudar de novo...(...) Na verdade, eu voltei a estudar um pouco por vontade minha, mas também meio que por uma imposição do Partido.. (...)
 (...) Fiz o supletivo no primeiro semestre. ...(...) Não é como agora que são regionais. Era exame nacional de curso.(...) Então era muito difícil passar, e passava numa disciplina, uma matéria como se falava e, aí ia fazendo outras e outras não é?
 - QUE ANO FOI ISSO ?
 - Isso foi ... (...) eu acho que em 74⁵⁵ se não me engano. (...) fiz o supletivo e por questões, coisa já do inexplicável, eu passei em todas as matérias como se diz.(...) Teve matérias que eu acertei 25 questões, que era o mínimo pra passar.(...) Vou me matricular nesse tal de supletivo do segundo grau, e vou ficar dando uma estudada e vou ver como é que é. (...) Me matriculei em agosto quando começavam as aulas. Os exames eram em dezembro. Fui fazer os exames e também aconteceu o mesmo inusitado: fui aprovado em todas as matérias do segundo grau. Daí ficou assim uma situação estranha... (...) que eu poderia fazer vestibular, isso, dentro de um ano! No início do ano eu estava na 5ª série! E daí? Eu vou fazer vestibular pra quê ? Eu nem sabia..sabia que existia o vestibular, a universidade (...)...eu vinha aqui, por questões da política, no DCE, mas era um negócio assim...(...)"
 - É, nunca passou pela minha cabeça esse negócio, nem sequer ter um segundo grau na época. Daí dentro de um ano , eu viro alguém que pode fazer vestibular... Só que daí fui me informar como é que era a história do vestibular ,(...) fiquei sabendo que faltavam três dias pra terminar as inscrições. (...). Tinha que escolher o curso.(...) Aí eu pensei: tinha dois cursos, (...) que eu achava que gostaria de ter, daí me veio a idéia de ser professor, na verdade. Mas daí professor de quê? Eu pensei em matemática e em história,. Na verdade (...)...eu gostei de estudar quando eu voltei a estudar. Em geral eu gostava de tudo. (...) Acho que matemática porque eu gostava de fazer cálculos. (...) mas no fundo, no fundo, não era isso... Eu gostava mais era das professoras. Tinha duas professoras que eram muito legais, tanto a de história quanto a de matemática. E matemática eu gostava mesmo. (...)"*

⁵⁵ A Educação Nacional nesta época era regida pela Lei 5692/71. A indicação do entrevistado contextualiza o momento educacional vivido no país, para tudo o que relata sobre este retorno à escola.

eu gostava de saber da onde é que vinham aquelas fórmulas, então eu ficava lá, destrinchando até o origem do troço⁵⁶. (...) Fui perguntar pra professora de matemática.(...) : “- vou fazer vestibular no final do ano. Passei em todas as matérias, e tô pensando em fazer vestibular pra matemática, pra ser professor de matemática”..., e ela:- “Ah! Não faz uma loucura dessa! Não faz isso(risos)...Porque tu vais ficar muito tempo desempregado, (...) tu vais conseguir trabalho, vais ganhar uma mixaria, vai trabalhar um monte... vai trabalhar final de semana, blá, blá, blá”, aquela história toda. (risos) Bom, isso aí também não me serve, eu pensei... não é bem isso que eu tô procurando... (...) Fui falar com a professora de história. Ela me disse exatamente a mesma coisa:- “Ah! Mas não faz isso. Não faz uma coisa dessa... Tu és uma pessoa inteligente... tu passaste em todos esses negócios aí em um ano... Isso é inacreditável”... Todo mundo achava que porque eu era mais velho, que eu já tinha feito uma boa parte já tinha estudado ginásio e que tinha desistido e não. Eu nunca tinha estudado. -”Não faz isso, vai fazer outra coisa!”. Bom, e agora, o quê que eu faço? Aí fiquei pensando, pensando e eu precisava trabalhar, não queria (...) ficar desempregado.Aí fazendo as minhas exclusões, eu acabei optando por Medicina Veterinária... E não sei exatamente o porquê disso sinceramente. Já pensei muitas vezes o porquê dessa tal de Medicina Veterinária. (...)

Ar:

*“(...) Na verdade eu não queria ter chegado na Pedagogia (risos) mesmo sendo Pedagoga, mas...hoje sou totalmente realizada na Pedagogia, mas vamos voltar um pouquinho atrás.(...) na verdade eu queria ser dentista porque eu usei aparelho...aquela coisrada toda ... então eu queria odontologia, ortodontia. (...) eu fiz o primeiro vestibular e não passei. Aí no segundo, como eu “tinha muita certeza do que eu queria”..vou fazer pra Farmácia (risos). Aí fiz para Farmácia. Mas ao mesmo tempo fiz na FIC⁵⁷, na época, Letras. Bom eu vou fazer,até porque Letras ...eu não vou ser Professora mas vou aprender o inglês..alguma coisa assim... Bom, não passei na Farmácia...passei nas Letras... Adorei.... mas ao mesmo tempo detestei o tal do Latin ... (...) mas gostei de ser professora (...) Bom, eu não vou ficar (...) nisso... Nesse meio tempo eu casei e aí resolvi, sei lá, ser professora e vou... fazer Pedagogia.Tá!
 (...) mas aí foi legal o curso ...me achei, gostei. Mas...o gostei, vamos dizer assim, só enxergando depois. Isso eu coloco hoje como professora. Eu não aproveitei o suficiente como deveria...Como aluna no curso... (...) talvez até por falta de informação(...) Eu poderia ter participado de pesquisa, apesar de que, na época, não tinha grupos de pesquisa, não era...não tinha isso ...então...essas experiências eu só fui ter no mestrado(...). Circular mais entre os colegas...os colegas que eu digo são os colegas de aula. Isso eu sempre coloco para os alunos também. Não ficar sempre no mesmo grupo. Eu lembro que eu trabalhei quatro anos de faculdade sempre com mesmo grupo. No último ano, uma professora, não lembro qual (...) organizou os grupos e eu achei assim maravilhoso e me encontrei com outras colegas e quando eu vi...terminou o curso. Isso eu sempre uso como exemplo(...) Às vezes passa quatro anos e tu nem sabes o nome do colega (...) O curso em si foi muito bom. As coisas que eu aprendi,até hoje a gente se lembra...Mas hoje como Professora eu acho que eu deveria ter aproveitado mais...neste sentido.(...) por falta até de motivação, de incentivo dos professores. Dos meus Professores, pelo menos de dizer, de incentivar...(...) aproveitem mais, a Universidade tem isso...a Universidade tem aquilo ...Por que a gente fica o quê? Dentro de um espacinho ...é...talvez nem eles soubessem...mas acho que isso é uma das funções do Professor.(...)”*

Um leque tão diversificado de escolhas profissionais ao mesmo tempo em que apresenta ênfases diferenciadas de formação une-se na busca de ações que, obviamente, nem sempre são conjuntas, no entanto, formadoras de pedagogos com

⁵⁶ Termo regional para referir-se à coisa.

⁵⁷ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição - Congregação das Irmãs Franciscanas, particular, hoje é um Centro Universitário Franciscano - UNIFRA.

um diferencial que, possivelmente, qualifique tanto nos aprofundamentos teóricos quanto nas práticas destes futuros professores pelos também diferentes ângulos por onde passam as análises destes professores formadores. A diversidade das formações pode enriquecer o interior dos currículos, oxigenando atitudes do cotidiano pedagógico neste espaço de ensino, considerando outros processos equitativamente tão relevantes como o de qualquer outra natureza didática.

Vento:

“ (...) no final da década de 70, já estava assim essa coisa da introdução agrícola no Brasil muito forte, então tu ouvias falar muito naquela coisa de possibilidade de trabalho na região centro-oeste, (...) e como eu precisava trabalhar eu acho que pensei um pouco por aí. Daí fiz a inscrição para o vestibular em Veterinária, e passei (...) E nessa época (...) em que eu estava fazendo o curso, eu continuava no quartel, (...) fiz curso de Cabo, (...) depois fiz curso de sargento do exército e continuei sempre com a militância (...). Na metade do curso da Veterinária me descobriram! Na verdade, já tinham me descoberto. Já vinham me cuidando há bastante tempo e arrumando provas(...) reuniram provas suficientes e me pegaram. Fui expulso do quartel(...) fiquei preso um tempo e quando saí, convidei um amigo pra irmos acampar (...) ficar ao ar livre(...) depois de ter ficado um tempo na “gaiola”. (...) e levamos um rádio... (...) e deu um anúncio num dos intervalos da programação que o curso “X K”⁵⁸ estava selecionando professor para Biologia e não exigia que fossem formados, poderiam ser estudantes, inclusive. Nisso, falei para o meu amigo: -Eu vou fazer (...) De repente dá, to desempregado mesmo, não tenho nada a perder. Daí ele disse: - É... bem capaz que tu vai passar. Daí falei: o máximo que pode acontecer é eu rodar!

Aí voltamos pra cidade . Fui lá, me inscrevi, falei que eu estava no segundo ano de Medicina Veterinária. Eu entendia de biologia ... Daí eu fiz o concurso, pra ser professor de Biologia.(...) Me lembro que eram cinco candidatos para algumas vagas. Foram aprovados eu e (...) um professor de Biologia. Aí eu acabei, no final das contas... virando professor, mas veja... por vias completamente transversas (...).”

Esta constatação também pode se dar ao contrário.

A diversidade nas ênfases de formação dos professores, hoje, formadores de Pedagogos, pode concorrer para uma pulverização de ênfases, durante o tempo de curso, que significativamente não sejam imprescindíveis na formação inicial daqueles que estão sendo preparados para atuarem em universos de educação infantil, anos iniciais e, opcionalmente, também com matérias pedagógicas em nível de Ensino Médio, nos cursos Normais ou de Magistério.

Isso não significa que o corpo docente que forma pedagogos precise ser composto em 100% por outros pedagogos ou ainda que esteja pontuado na formação de um Professor Pedagogo as únicas referências a serem seguidas para a

⁵⁸ Indicação fictícia para fazer referência a um curso pré-vestibular da época, ainda em atividade atualmente.

formação de futuros professores. No entanto pode significar que estes profissionais que compõem tal percentual de 25%, sejam quais forem os indicadores que sinalizaram a escolha da profissão, certamente, tiveram que contar com os saberes da experiência obtidos já como docentes do ensino superior, para preencher as possíveis lacunas que a não interação direta nestes níveis de ensino, não os tenha subsidiado para ser a referência que representam junto àqueles aos quais estão formando para que também a partir destas, e não somente estas, possam projetar suas futuras ações pedagógicas. Sobre o ensinar e o aprender a ser professor, Bolzan (2002, p. 20) diz:

(...) “à medida que observamos como os professores aprendem podemos compreender por que ensinam desta ou daquela maneira. Os construtos mentais dos docentes interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando novas formas de intervenção didática”.

Água:

Como eu morava em Santa Rosa, abriu a Faculdade de Ciências e Letras Dom Bosco e eles ofereceram inicialmente alguns cursos. Entre eles estava Letras, estava Filosofia, se não me engano... e os Estudos Sociais, acho que eram esses os nomes na época. Era quando eu estava terminando o Curso de Normal ,então...

- QUE ÉPOCA FOI ISSO?

- Foi... 75...75 eu termino o 3º ano do colégio que era o Normal e no 1º semestre de 76 eu faço o meu estágio e já entro fazendo a faculdade. Eu fiz o estágio e faculdade. Eu fazia o estágio num turno e a faculdade no outro. E o Curso de Pedagogia então, ele era novo, (...)

Considerando que, a partir dos dados apresentados no **GRÁFICO 04**, onde 41,7% dos docentes que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM são Pedagogos, procuraremos saber se esta constatação no cotidiano de um curso de formação de Pedagogos representa um diferencial por conter aspectos que podem ser considerados como imprescindíveis, independente destes formadores terem ou não alguma trajetória construída diretamente com os sujeitos para os quais formam os futuros professores. No caso deste aspecto não representar um ponto relevante, quais seriam os aspectos que representariam?

”Luz” explicita o que pensa sobre isso quando declara:

“- (...) eu sou Profª.(...) do ensino Superior.(...) Eu queria e sempre me senti muito à vontade neste espaço, mas nunca quis me separar da escola de educação básica.(...) Sempre, sempre, desde que eu entrei na Universidade em 96 até hoje eu sempre tenho participação na escola. Então esta realidade, este discurso eu trago para a minha teoria. (...) Quando eu vou falar das dificuldades de aprendizagem eu trago o relato de experiências que eu vivencio na escola. (...) (...) -Eu tenho que estar no meio deles, dos professores, porque é de lá, deste espaço que eu faço uma reflexão com a teoria (...). Fica difícil e até comprometeria as minhas aulas se eu não fizesse isso. Até para diferenciar uma dificuldade de aprendizagem de um transtorno de aprendizagem, se eu não tivesse esta prática, eu não saberia nem explicar para as alunas só pela teoria, e elas querem isso.(...)”

Esta, entre outras revelações que surgirão ao longo da análise interpretativa que entrelaça os dados das duas dimensões da pesquisa, se encarregarão de aos poucos delimitar o perfil institucional que nos mostrará quem são os professores formadores que transitam pelo espaço de ensino da Pedagogia e qual a concepção de contribuição formativa que cada um tem de si mesmo neste processo de ensinar outro a também ser.

BLOCO TEMÁTICO 2 - Posição Profissional na UFSM

Eixo norteador: Tramas que tecem o caminho da profissão.

Na análise quantitativa dos dados obtidos na questão tempo que envolve o tempo de serviço, o de regime de trabalho, o da progressão funcional e o da carga horária efetivamente lecionada na semana, influi e também é influenciado pelo número de disciplinas que os professores lecionam, pela titulação de maior nível obtida entre outros fatores relacionados. Neste aspecto, é possível tecer algumas considerações que podem ficar mais visíveis ao observarmos as figuras dos **GRÁFICOS 05, 06, 07, 08, 09 e 10** a seguir.

A partir do entrelaçamento dos dados apresentados nos gráficos e nas narrativas que, no seu conjunto constituem o EIXO norteador que denominamos “Tramas que tecem o caminho da profissão”, faremos as interpretações daquelas que nos pareçam mais visíveis/significativas neste aspecto.

GRÁFICO 05

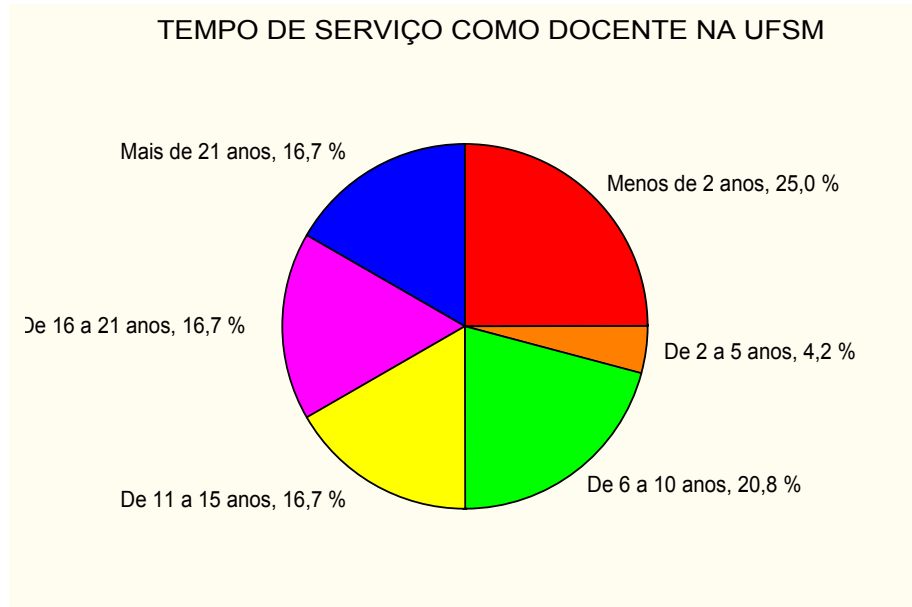


GRÁFICO 06

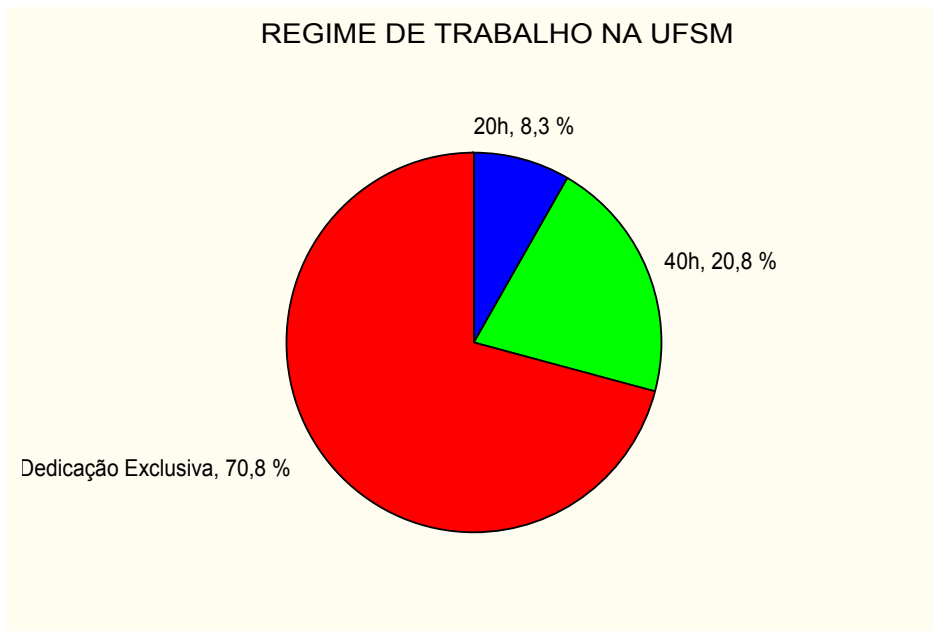


GRÁFICO 07

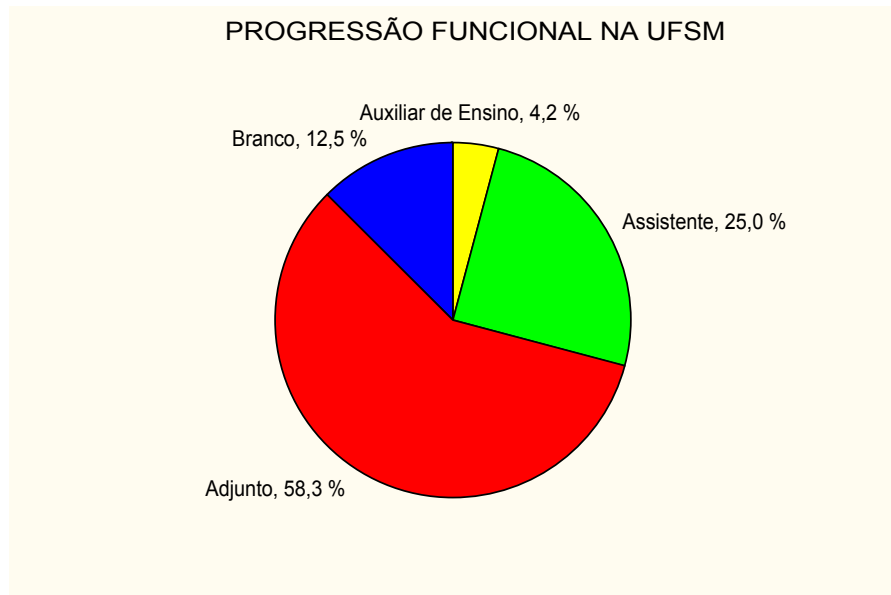


GRÁFICO 08

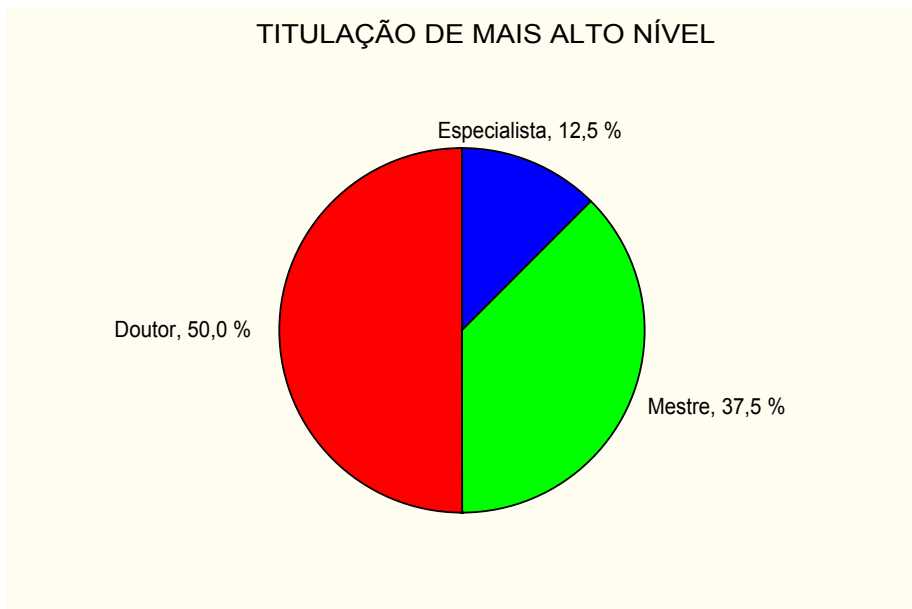


GRÁFICO 09

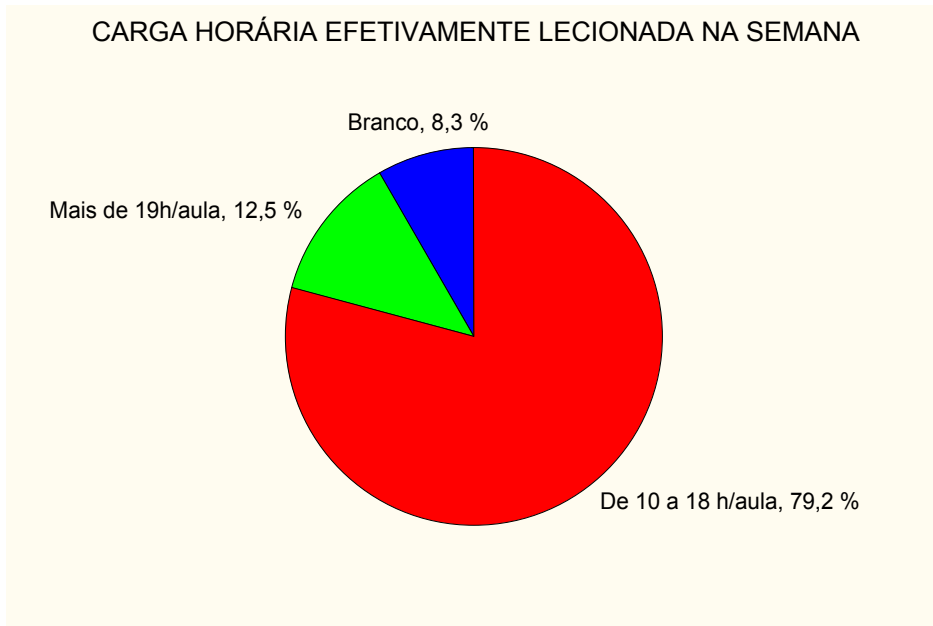
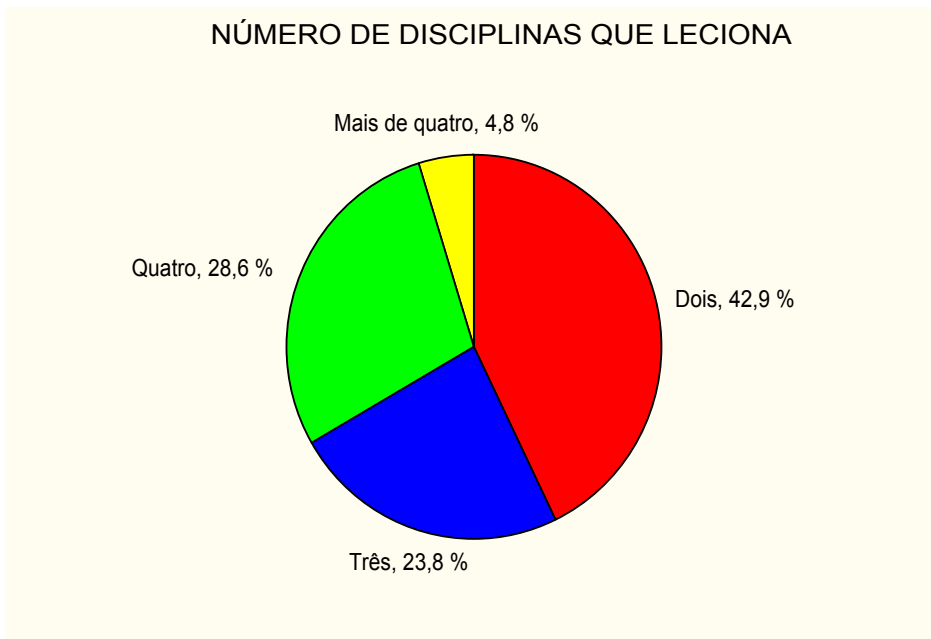


GRÁFICO 10



É nítida a constatação de que os professores formadores nos cursos de Pedagogia somam um percentual de 50% entre menos de 02 anos até 10 anos de efetivo serviço na Universidade, o que, no entanto, não representa ser de efetivo trabalho direto com os professores em formação. A este cômputo podemos acrescentar um percentual de intersecção de 50% de Doutores, o que pode significar que, em dado momento, destes 08 anos de entrada na docência do ensino superior, em alguns casos, pelo menos 04 anos poderiam ser subtraídos, pois seria o tempo necessário para a obtenção do título, geralmente passado em licença, logo sem interação direta nos cursos e, sim, na formação continuada de si mesmo.

Os outros 50% de professores ocupam a faixa de tempo de entrada na docência do ensino superior equitativamente entre 11 anos e mais de 21 anos. Ao todo, são pelo menos três gerações de formadores que perpassam esses tempos com tudo o que a isso é inerente. Tecer essa identidade profissional/pessoal ao tentar estabelecer um perfil institucional para ter visibilidade de quem são os docentes que o constituem encontra o que Nóvoa (2000, p. 139) define como:

Uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades.

Nestas ambigüidades estão contidas as crises geracionais das quais nos fala Isaia (2000, 2003, 2006) que perpassam o desenvolvimento dos construtos mentais transformados pelo exercício de permanente reconstrução dos conhecimentos compartilhados dos quais nos fala Bolzan (2002).

Estes atravessamentos também estão contidos nos tempos que são institucionais e dizem respeito à diferença que se estabelece entre lecionar 02 disciplinas em um regime de trabalho de 20h e as mesmas 02 disciplinas em um regime de trabalho de 40 horas. O planejamento, a interação e as atividades de aeração que constituem estas interações entre outras, como podem ser organizadas de forma equilibrada?

Luz:

“(...) Frente ao aluno ,hoje ,eu tenho 60h.. Não, 60h é a minha disciplina. (...) Considerando a parte teórica e prática. Como eu tenho duas coordenações, eu estou muito no administrativo: 20h na Coordenação do Curso mais não sei quantas horas(...). Nem sei... porque a gente não está computando ... e mais uma disciplina no Curso de Graduação.(...)”

Talvez para dar conta dessas entre outras questões semelhantes tenham sido acrescidos às matrizes curriculares, os espaços conhecidos como as PEDs. Estas são oportunidades provocadoras do pensamento interdisciplinar com aplicação reconhecida nas práticas cotidianas escolares as quais autenticarão os aprofundamentos teóricos realizados durante os anos de curso com propriedade reflexiva ou reprodução previsível, independentes do tempo de interação entre professores formadores e futuros professores em formação.

Todos os sujeitos participantes que apontam a inclusão das PEDs na matriz curricular o fazem com o entendimento de que estas representam eixos articuladores dos diferentes saberes, objetos das disciplinas, no intuito de prioritariamente ser uma tentativa conjunta de provocação da tão necessária interdisciplinaridade. Vejamos a seguir trechos de algumas dessas narrativas:

Sol:

“- (...) durante o tempo que nós estávamos na Coordenação do Curso, já estávamos conseguindo reunir os professores das Metodologias de Ensino, os Professores do 4º ao 8º semestre já estavam começando a se encontrar , a trocar idéias...aliás, eles gostavam muito desses encontros. O que, hoje, nós estamos vendo nas PEDs⁵⁹ . Nestas disciplinas que foram colocadas para serem assim, como eixos de integração entre as disciplinas dos semestres...(...) . Então...que para mim,essa é a grande mudança na Matriz...É esse pensar juntos em relação àquele momento, àquele clientela... (...)”

Vento:

“- (...) essa idéia da PED é uma grande idéia, mas assim... o fato de ser uma grande idéia não garante nada. E eu tenho acompanhado todas as PEDS, porque grande parte das dificuldades que estão surgindo pra acontecer (...) no que eu já vi até agora,(...) tem que haver não com os alunos, mas com a gente... professores. Nós! Já teve uma PED, por exemplo, que se chegou ao final do semestre, sem ter conseguido organizar um plano de trabalho, entre seis professores, por total, assim, incompetência nossa, por conseguir enxergar um tema comum, de uma maneira de trabalhar conjunta a partir da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da História da Educação, da Pesquisa, das Políticas e assim por diante. (...) Mas a idéia da PED, acho que foi uma grande idéia. É um exercício... na verdade uma tentativa de exercício inter ou transdisciplinar entre nós, professores, que é uma coisa assim muito difícil porque cada um é dono de um pedaço... Teve um caso muito curioso, de uma colega professora que tinha um disciplina de 90 horas e depois a disciplina dela ficou com 60 horas, e aí chegou no final do semestre, ela entrou em crise, teve um ataque de nervos numa

⁵⁹ PEDs – Práticas Educativas. São o conjunto das DCGs, obrigatórias no semestre.São eixos articuladores de temas teóricos presentes em todos os semestres. As DCGs são Disciplinas Curriculares de Graduação, que no conjunto integralizam uma carga horária total no Curso, de 480 horas. São disciplinas obrigatórias propostas no início de cada semestre.

reunião, porque estava no final do semestre e ela ainda tinha conteúdo pra dar. Pra “passar”, como ela dizia e não tinha conseguido “passar” o conteúdo. Daí eu disse: -Mas professora a senhora se deu conta que a senhora tem 60 horas? A senhora não tem mais 90 horas... então, quer dizer, esse conteúdo vai ter que ser adaptado! Então quer dizer... é muito difícil mudar a cabeça, o pensamento da pessoa...(...)”

Ar:

“ (...) a experiência administrativa...acho que deveria ser obrigatória para todo mundo, (...)... porque dá uma outra visão e a gente vê as dificuldades que, muitas vezes, quer cobrar a tempo e a hora e não é bem assim porque não depende da gente.(...) tu começa a ver o outro lado. E aí, nesse meio tempo, eu fui Vice-Chefe de Departamento (...) há bastante tempo já, depois fui Coordenadora da Pedagogia,(...)... e agora estou aqui na Pró-Reitoria. Mas são atividades que eu não vejo assim separadas...Elas se complementam. E acho interessante o fato de ver outras coisas, compartilhar...ver tudo isso. E este vir a ser professor, como eu já tinha falado, ele é um processo e a gente está sempre se constituindo, e, hoje,entender o que é essa formação. Essa formação para mim, ...(...) a gente tenta que seja assim uma coisa mais aberta...mais ampliada e até discutia lá numa aula da PED , no 2º semestre do Curso,...que é difícil tu saberes o que realmente precisa, o que se constitui ser professor. Tu não tens como elencar coisas por um ponto....(...)”

De outro ângulo, podemos considerar que 70,8% destes professores que têm um regime de trabalho de dedicação exclusiva, além das aulas que, necessariamente, não precisam ser presenciais, ocupam-se também de atividades de pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação.

No trecho retirado da narrativa de **Terra**, entramos em contato com o que isso significa no cotidiano da maioria dos professores do CE.

Terra:

*“ (...)Talvez a nossa maior dificuldade seja (...) equacionar o tempo com todas aquelas coisas brilhantes que a gente pode estar contribuindo.(...)...ainda tem a maternagem⁶⁰ agora...(risos)
- Dá trabalho? – Não! –Eu amo fazer isso!
– Aí daqui a pouco eu vou entrar em aula. Dá trabalho?-Não! Eu adoro fazer aquilo lá. Quinta-Feira eu tenho aula na pós-graduação. Eu também adoro fazer aquilo lá. Só que paralelo a isso tem: o DATA-CAPEs que tu tens que preencher quinhentos documentos. Não que sejam coisas ruins, mas tu precisas de tempo para fazer isso. Aí tem coisas que dependem de colegas. E as pessoas não são pessoas iguais a ti. Cada um tem o seu tempo e o mínimo que tu tens que ter na convivência com os colegas é organização, mas, ao mesmo tempo, tu tens que ter tolerância com eles, porque não adianta tu acreditar num trabalho e não ser tolerante com as coisas e com a velocidade do tempo das pessoas. Essas dificuldades que surgem, surgem em torno do tempo disponível pra se fazer hoje, as milhares de exigências que o espaço universitário tem. Que é o trabalho acoplado à escola. E acoplado à escola não significa mandar daqui pra lá. Mas também saber como está acontecendo lá e isso demanda tu estares também na escola , mesmo tu não tendo professor naquele local mas tu tens que ir naquele local para saber como é que estão se organizando aquelas coisas. Tem também o trabalho burocrático vinculado ao teu Departamento, tem o trabalho de orientação da Pós-Graduação que são coisas extremamente importantes, tem o trabalho com os alunos da graduação em forma de projeto,em forma de disciplina, tem a pesquisa, tem a extensão,tu tens, assim, um mosaico de atividades ... ou uma colcha de retalhos de atividades. Uma colcha de retalhos não é uma coisa feia, é uma coisa bonita...(...)”*

⁶⁰ Referindo-se às filhas.

De certa forma, a dedicação exclusiva favorece o nível de entrega destes profissionais para a pesquisa e aprofundamento do conhecimento relativo à formação em nível superior ao qual estão voltados, mas, de outra forma, diminui a possibilidade destes professores formadores terem uma experiência prévia maior e mais direta do que a partir de projetos de extensão que acompanham, avaliam e redirecionam o fazer do outro. Neste caso, “o outro” são os professores titulares das turmas as quais os futuros professores observam. As análises que emergem destes relatos são projetadas em cima da versão que os futuros professores têm, com base no nível de aprofundamento teórico-prático desenvolvido até então.

Enquanto isso, os docentes que somam 30% e que têm entre 20h e 40h de regime de trabalho se interseccionam com atividades de docência idênticas. Cabe ressaltar que desta estimativa geral deva ser subtraída o percentual de quase 10%, mais especificamente, 8,3% de professores que ocupam cargos administrativo-pedagógicos e que, embora atuem indiretamente na formação dos futuros professores, não concorrem na divisão do tempo de carga horária frente a aluno que considera, entre outras formas de atuação também o acompanhamento supervisionado de estágios curriculares, orientação de trabalhos de conclusão de curso, artigos, projetos, participações em eventos para divulgação do conhecimento, publicações e outras práticas que, paulatinamente, vêm ganhando repercussões positivas de reflexão sobre o formar para serem futuros professores dos níveis aos quais se destinam.

A análise que auxilia no traçado de um perfil institucional que defina como este se constitui entre os Professores formadores de futuros Pedagogos, consideremos o que nos apresenta o **GRÁFICO 07** que evidencia um percentual de 58,3% de Professores Adjuntos, 25 % de professores Assistentes, 4,2% de Professores Auxiliares de Ensino e um representativo percentual de 12,5% de respostas em branco, ou seja, que não se encaixam em nenhuma destas definições ou não souberam/não quiseram/ não sentiram-se à vontade para responder.

É interessante caracterizar os critérios de progressão no Plano de Carreira do Professor do Ensino Superior.⁶¹ Um professor que ingressa no ensino superior somente com o título de graduação ou especialização tem na escala de promoção o

⁶¹ Conforme cláusulas específicas, entre outras, expressas no Decreto da União nº. 9484664, de 23 de julho de 1987e pela Portaria nº. 475, de 26 de agosto de 1987 que expede normas complementares para execução do Dec. já citado, em apêndice.

lugar de PROFESSOR AUXILIAR. Este se apresenta como o nível de titulação mais baixo dentre todos. O professor que obtém o título de Mestre ocupa o lugar de PROFESSOR ASSISTENTE. O professor com título de Doutor integra o quadro de PROFESSOR ADJUNTO e passa por 04 quadros específicos de promoção dentro desta mesma categoria. A cada 02 anos, o professor pode ser promovido ao título de ADJUNTO 01, 02, 03 ou 04 sempre obedecendo ao critério do lugar acima imediato, ou seja, esta promoção não oferece a possibilidade do *pulo* entre a seqüência e segue critérios aditivos expressos no documento normativo já referido anteriormente. Para PROFESSOR TITULAR, os Professores Doutores passam por um concurso público para obtenção da promoção, o qual não tem tempo predeterminado de intervalo para acontecer.

Sobre isso, *Terra* comenta:

Terra:

*“(...) Eu prestei concurso para Prof^a. Auxiliar . Professora Auxiliar precisa ter Graduação, Assistente tem que ter Mestrado e Adjunto tem que ter Doutorado.
-E TITULAR?*

- Parece-me que, hoje, ainda é por uma defesa de livre docência ou, principalmente, aqui na nossa Universidade tem acontecido... são vagas que vêm especificamente. E é aberto concurso para Professor Titular. Tem que ser Doutor! Pelo menos tu tens que ser Adjunto 4. Porque tem gente hoje que é Adjunto 4 mas não tem o Doutorado.

- O QUE É ADJUNTO 4? TEM ADJUNTO 1,2...?

- Geralmente a cada 2 anos, dentro do plano de carreira tu tens assim : Auxiliar 1,2,3 e 4. Você pode ficar até 8 anos ali dentro como Auxiliar até passar para Assistente .Fazendo o Mestrado , passa para Assistente 1,2,3 e 4. Se tu não fizeres o Doutorado, tu vais ficar a vida inteira como Assistente 4. Só que as coisas foram mudando. Antes podia. Hoje, tu não podes mais. Hoje é exigida a qualificação profissional em termos de Pós-Graduação. Agora está surgindo o Professor Associado vai ser entre o Titular... não sei bem como é que vai funcionar.(...)”

Entre os professores que responderam ao questionário não há indicação de qualquer percentual de professores Titulares, assim como também não há indicação de nenhum percentual de pós-doutores. No entanto, há uma indicação significativa de 12,5% que revela não se encaixar em nenhum patamar de progressão e que, provavelmente, sejam os mesmos que compõem o percentual de idênticos 12,5% com titulação máxima de especialistas. Estes, também provavelmente, se ocupam de quase todas as atividades docentes desempenhadas por aqueles professores que têm titulações bem superiores.

Caberia aqui indagar se os professores que têm maior carga horária são os mesmos que têm titulação de mais alto nível e se esta carga horária maior inclui, prioritariamente, o ensino em nível de graduação.

BLOCO TEMÁTICO 03- Atuação nos Cursos de Pedagogia

Eixo Norteador: Encruzilhadas da formação

O BLOCO TEMÁTICO 03 abrange do **GRÁFICO 11** ao **GRÁFICO 23** e apresenta os dados que revelam aspectos quanto à incidência na participação dos professores em encontros científicos; instrumentos mais utilizados para se atualizarem; produção acadêmico-científica; produção técnica; utilização destas produções nas aulas que ministram; nível superior em que atuam; outras atividades docentes que desenvolvem na UFSM; incidência de atuação nas duas formações da Pedagogia; qual a predominância de carga horária em cada uma bem como a quantidade de disciplinas com as quais trabalham nos cursos. O conjunto destes dados é constitutivo do perfil institucional específico de atuação dos professores na Pedagogia e a análise destes revela o quão festo podem ser as armadilhas encontradas nas encruzilhadas destes caminhos formadores.

GRÁFICO 11

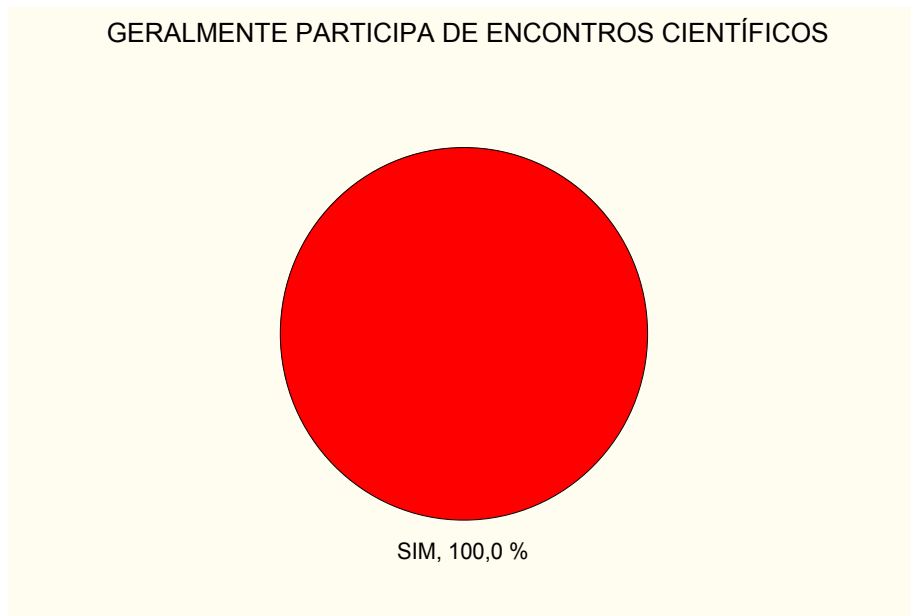


GRÁFICO 12

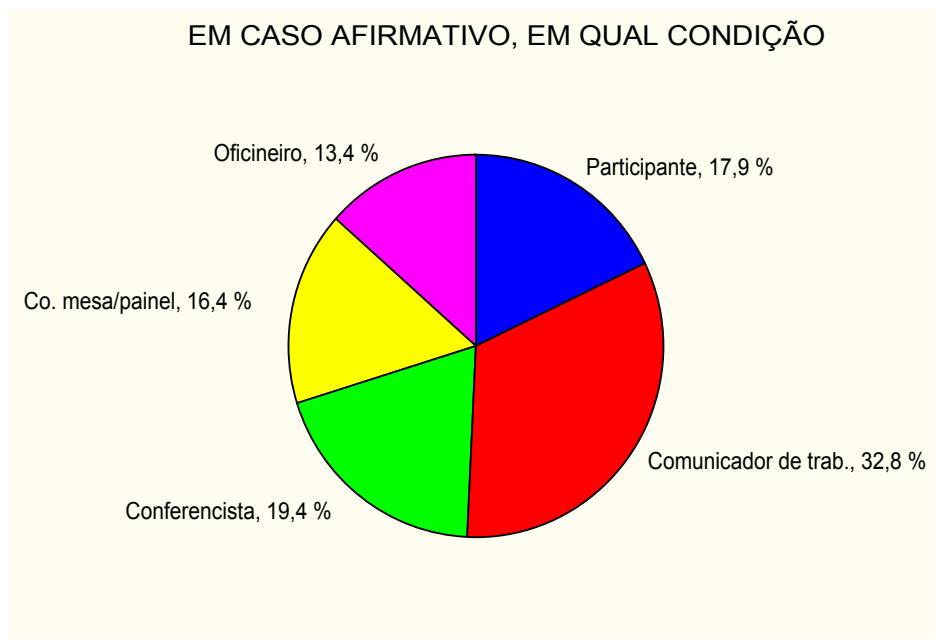
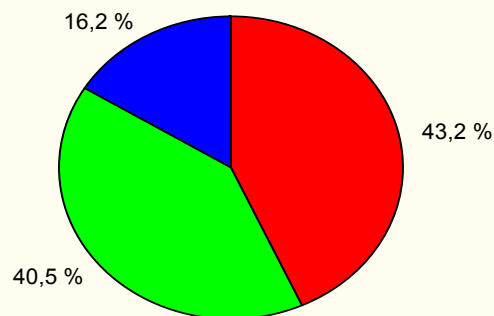


GRÁFICO 13

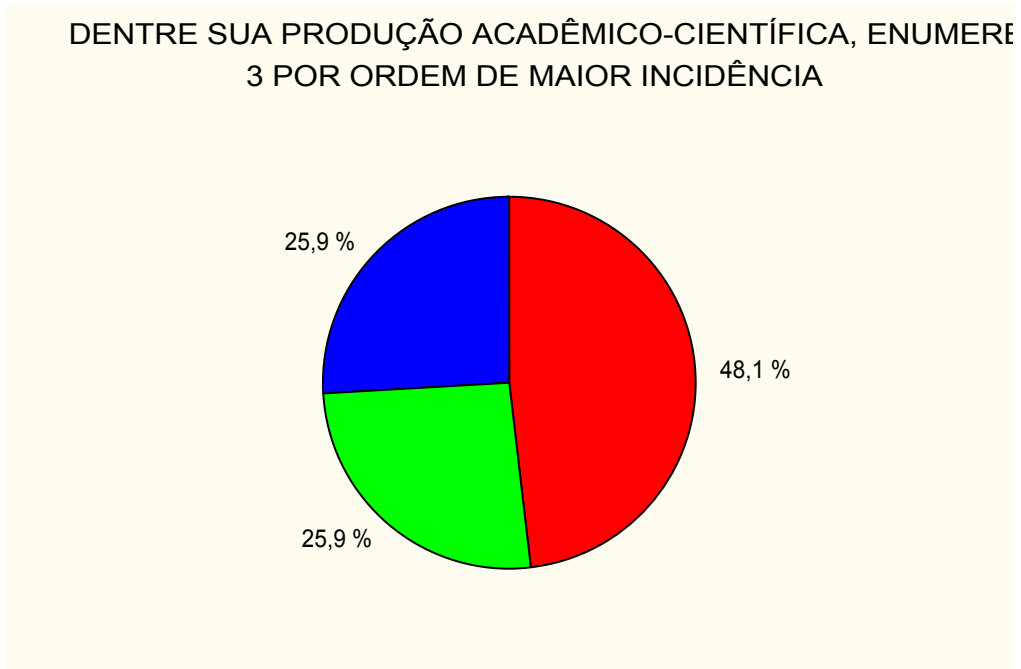
QUAIS OS INSTRUMENTOS/MODALIDADES DE ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICAS UTILIZADAS COM MAIOR FREQUÊNCIA ENUMERE 3, POR ORDEM DE MAIOR INCIDÊNCIA



- 1 – Jornais acadêmicos
- 2 – Artigos em revistas especializadas
- 3 – Encontros acadêmicos

Livros
 Grupos de estudo
 Grupos de pesquisa
 Oficinas
 Palestras
 Consultas/contatos via Internet
 Outro

GRÁFICO 14



■ 1 -Apresentações em encontros científicos

■ 2 – Conferências/palestras

■ 3 – Painéis/Mesas Redondas

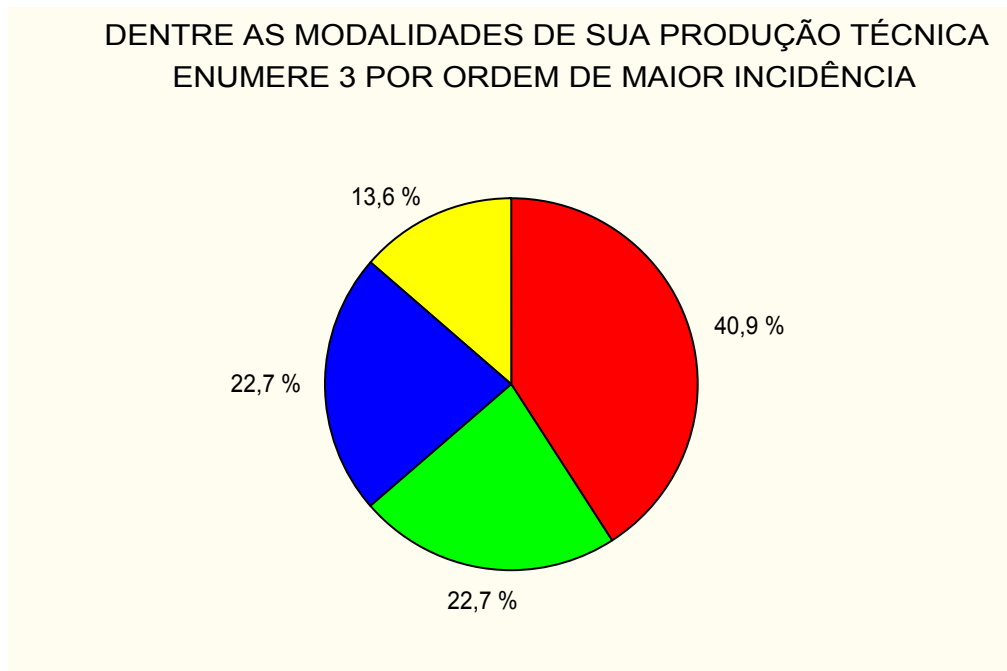
Livros

Capítulos de Livros

Artigos em Revistas Especializadas

Outro

GRÁFICO 15



- 1- Curso de Curta duração
- 2 - Relatório Técnico
- 3 - Organização de Eventos
- Outro (oficinas)
- Software educativo
- Programas de Rádio ou Televisão
- Colunas em Jornais
- Elaboração de Material Didático

GRÁFICO 16

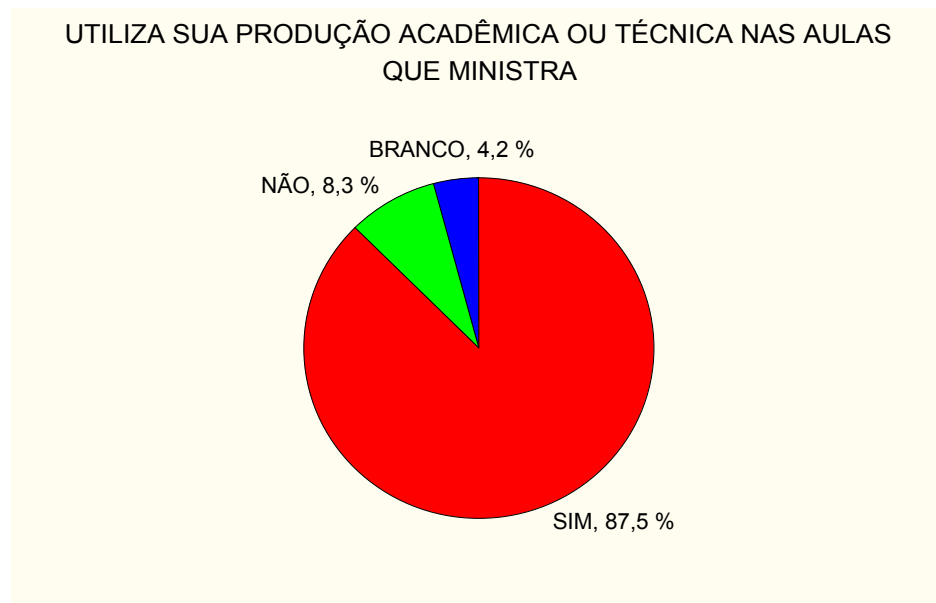
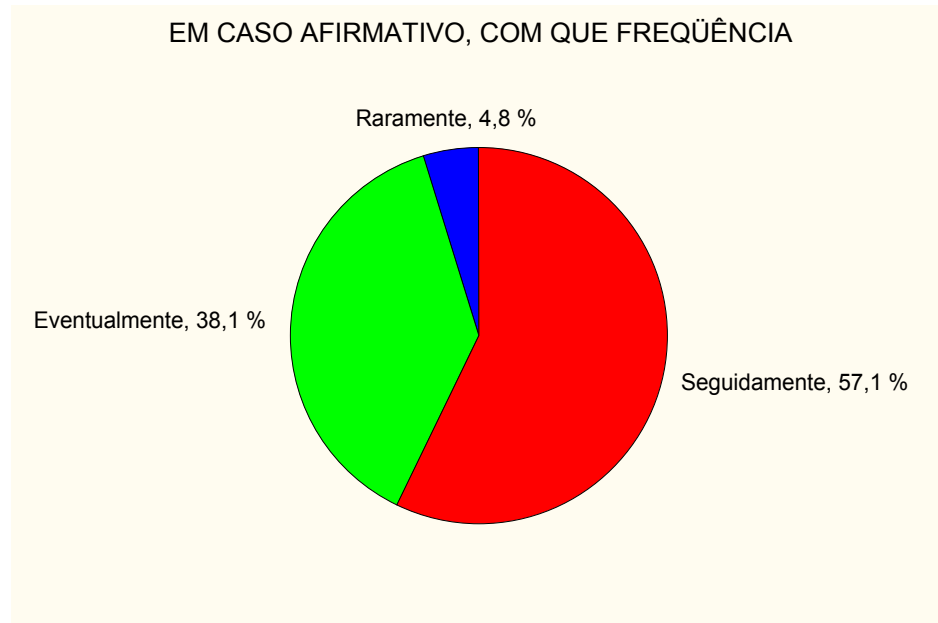


GRÁFICO 17**GRÁFICO 19⁶²**

⁶² O GRÁFICO 18 está contido nos dados apresentados nos GRÁFICOS 06 e 19.

GRÁFICO 20

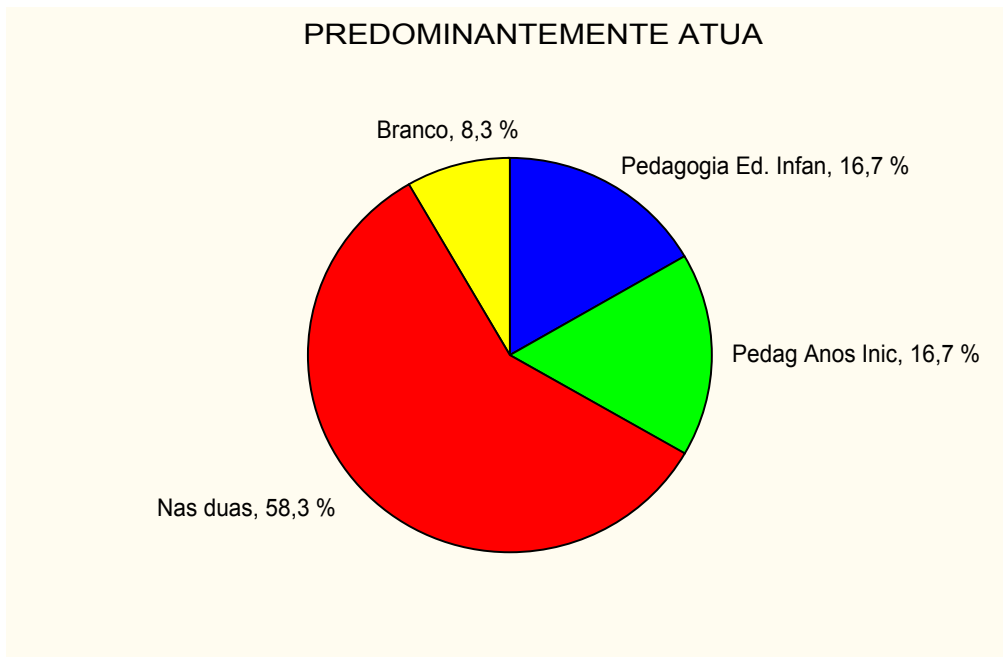
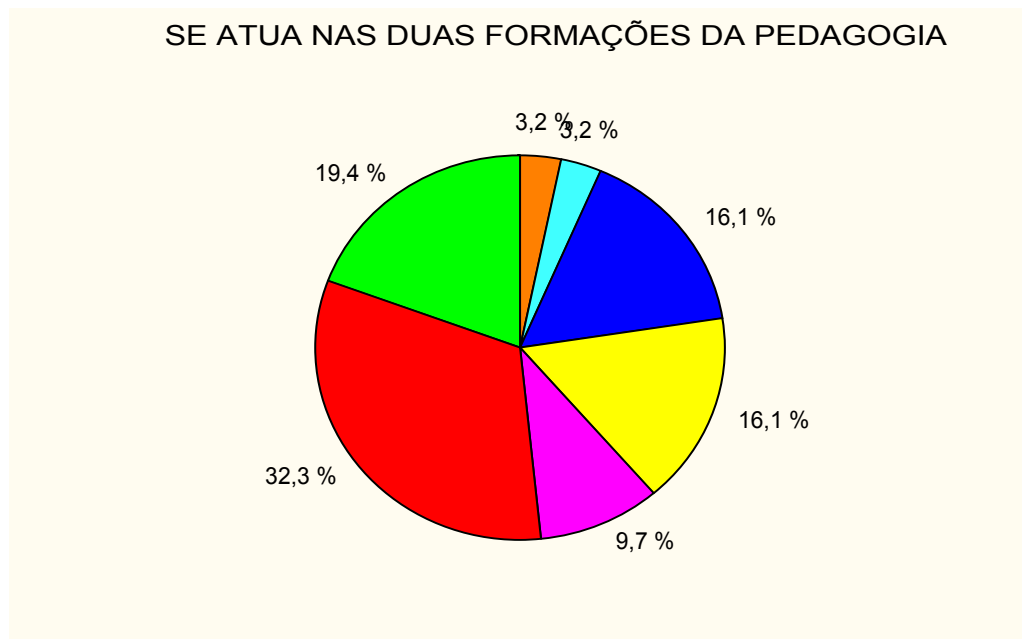
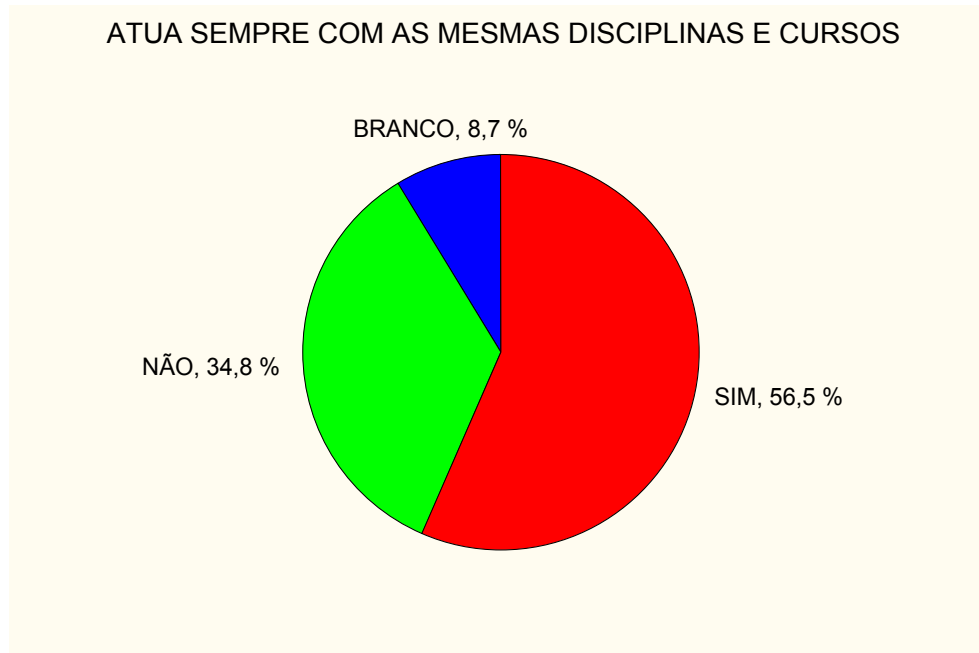


GRÁFICO 21



- Tem o mesmo nível de aprofundamento teórico nas duas formações
- Em branco
- Tem maior afinidade teórica na Pedagogia Séries Iniciais
- Tem maior afinidade prática com as Séries Iniciais
- Na disciplina na qual atua não vê diferença entre as duas formações
- Tem maior afinidade prática na Pedagogia Educação Infantil
- Tem maior afinidade teórica na Pedagogia Pré-Escola

GRÁFICO 22



É maciça a preocupação e o interesse de todos os professores em participarem de encontros científico-acadêmicos para divulgação do conhecimento, independente da condição destas participações se darem como comunicadores, conferencistas, painelistas ou apenas participantes. O que chama atenção nos **GRÁFICOS 11 e 12**, pelos dados que os definem, é a adesão pela busca do conhecimento compartilhado. Comunicar suas produções, discutindo-as com outros pares ao mesmo tempo que podem descobrir o que outros profissionais da área estão elaborando é o que movimenta os achados de novas tendências, reapropriações a partir da reflexão sobre o conhecimento produzido e apresentado nestas circunstâncias. Sobre comunicar o conhecimento produzido, Pimenta (2000: 22) diz o que segue:

Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. (...) O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não

daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento.

Ao que é possível complementar com o que nos diz Bolzan (2002, p. 64) sobre a criação de ZDPs⁶³ na intenção de subentender relações de compartilhamento do conhecimento e que, neste caso, estão representadas por possíveis situações emergentes deste tipo de encontros.

(...) criar ZDPs implica a relação de compartilhar conhecimento, como resultado da experiência social comum entre parceiros e, conseqüentemente, de sua história social, podendo ser um poderoso instrumento, quando pretendemos estabelecer relação entre o novo e o já conhecido. A utilização da linguagem de forma clara, como instrumento mediador, é um meio pelo qual os participantes podem comparar, relacionar, discutir e, conseqüentemente, transformar seus esquemas de conhecimento e suas representações sobre o que está sendo aprendido. No processo de interação, a linguagem ocupa lugar de destaque. Usá-la como instrumento na ativação de ZDP implica o emprego adequado do vocabulário dos participantes, estabelecendo relações, definindo novos termos, buscando compreender que conceitos já foram construídos e podem contribuir para o avanço dos participantes, recontextualizando e reconceituando o que já era conhecido previamente.

“**Terra**” refere-se a este aspecto sob outra perspectiva que é a de compartilhar o conhecimento, também numa visão vigotskyana, mas não em relação ao outro par professor mas sim em relação a este futuro professor que contribui para formar.

Terra:

“(...) Eu lembro que eu era meninota⁶⁴ (risos), quando eu descobri o significado da palavra medíocre, que é estar à média. E eu sempre procurei não atuar de certa forma medíocre. Porque eu acho que medíocres todos podem ser. A minha atuação sempre foi tentando, além. Então, se a gente pode falar dentro de uma linguagem vigotskyana, para mim, o nível de desenvolvimento potencial é sempre aquilo que eu tento enxergar nas alunas. E o que eu mais desenvolvo junto a elas é que elas tenham uma responsabilidade social extrema. Não é nem grande, é extrema. Eu foco nisso. Os alunos das escolas, eles não podem ser culpados pela nossa má formação, ou pela nossa má forma de agir na sala de aula. Então, se nós queremos que esta situação seja transformada, o nosso

⁶³ A Zona de Desenvolvimento Proximal é uma definição proposta pelo Professor e pesquisador russo Lev Semynovitch Vygotsky ((1896-1934), que tem como significado a representação da faixa compreendida entre os conhecimentos prévios e objetos de novos conhecimentos. Esta zona situa as condições que provocam a transformação do que é informação em novos conhecimentos pela interação de um mediador, estimulador da reflexão entre aspectos que já são de domínio e outros que ainda não são significativos para aquele que está prestes a se apropriar de um modo mais elaborado e complexo de aprendizagem, ou seja, apropriar-se de um novo conhecimento. Nota da autora.

⁶⁴ Termo popular, *abrasileirado* do espanhol para definir uma menina de aproximadamente 12 a 14 anos.

desenvolvimento proximal tem que ser o melhor possível, para não usar o termo competência, mas na realidade é isso. Quanto mais competente nós formos, maiores são as chances que nós temos de ter um bom desenvolvimento profissional na escola.(...)"

Podemos afirmar que a pressão na qual se configuram as buscas, quando exógenas, de aprofundamento teórico, de compartilhamento do próprio conhecimento com seus pares ou ainda com aqueles que formam na profissão como uma armadilha que tem por objetivo “capturar” a essência daquilo que podemos desenvolver como profissionais em processo formativo permanente. Um trecho retirado da narrativa de Água pode dar conta de exemplificar o que afirmamos.

Água:

“- (...) Houve um tempo em que na escola (...), o grupo foi desafiado a ler. (...) toda a semana tínhamos a leitura de um livro que discutisse enfim a educação, a escola, a relação professor-aluno, enfim alguma coisa. Isso me incomodou muito no início porque fora estar na atuação do professor, ter que fazer todo aquele “romance” ...porque eu trabalhava com as crianças, as crianças envolvem muito, (...) eu era alfabetizadora, EU TAMBÉM! ...então eu me envolvia demais no meu tempo e ainda me botar a ler um livro por semana...aquilo me incomodou muito. Mas eu quero te dizer que esse incômodo pra mim foi extremamente positivo depois quando eu olhei.

- POR ISSO QUE TE INCOMODOU...PORQUE ESTAVA MEXENDO!

- Todos os sábados o grupo de professoras se reunia para discutir o que havia lido, estudado na semana. Cada uma individualmente estudava o livro e uma era responsável por articular a discussão. Mas isso me deu um lastro, uma cancha, um conhecimento de mim ...sabe? E me deu um outro olhar também em relação às crianças ...

- E A INTENÇÃO ERA ESSA!

- Mas no início eu achei uma...droga !(risos)"

Sol:

Olha, antes de chegar a ser Professora num curso de Pedagogia, eu participei(...) do Grupo de Avaliação Institucional onde estavam fazendo uma avaliação do curso de Pedagogia naquela Matriz que tinha iniciado lá em 84 na Universidade. Era um projeto da Pró-Reitoria de Graduação e eu participei como voluntária, (...). E achei muito interessante porque sem ter chegado ao curso, eu pude verificar qual era a avaliação por parte dos alunos e por parte dos Professores, de todo o nosso corpo docente e discente da Pedagogia.

- EM QUE ANO ISSO?

- Isso foi em 1988, 1989, (...) a gente já podia, assim, ver onde é que estavam alguns pontos falhos, os porquês. Quais eram os anseios dos alunos.

(...) -Bom, então, quando eu cheguei em 1991, ainda era essa Matriz,...mas o que eu te digo assim... a Matriz como um todo, ela tinha muitos pontos muito interessantes...ela tinha tudo para ela continuar, inclusive, muito bem, com poucas mudanças. O que a gente verificava assim é que não havia tanta integração entre os Professores, tanta troca de idéias, tantos encontros, ... Uma preocupação mais conjunta e... como um todo assim, em relação ao curso. Então eu acho que isso que fez, que quando a gente fez a mudança da Matriz Curricular... não houve uma mudança pra fazer uma Matriz só. Como agora... As diretrizes parece que apontam daqui para frente para haver essa mudança. Então, neste sentido, nós seguimos com esses dois grupos com essas especificidades. (...) durante o tempo que nós estávamos na Coordenação do Curso, já estávamos conseguindo reunir os professores das Metodologias de Ensino, os Professores do 4º ao 8º semestre já estavam começando a se encontrar, a trocar idéias...aliás, eles gostavam muito desses encontros. O que hoje nós estamos vendo nas PEDs. Nestas disciplinas que foram colocadas para serem assim, como

eixos, de integração entre as disciplinas dos semestres . Então... para mim ,essa é a grande mudança na Matriz. É esse pensar juntos, em relação àquele momento, àquela clientela (...)

Estes encontros de divulgação e compartilhamento do conhecimento são também outras oportunidades de acesso a uma diversidade bastante grande, no mesmo espaço, à literatura específica nas áreas em que atuam. A busca por livros e revistas especializadas são os recursos apontados em maior percentual na indicação de uso para atualização. Destacamos que a busca pelos livros, revistas especializadas entre outros, têm sentido mais introspectivo e pessoal das tramas para tessitura com saberes que são prévios e têm um caráter essencialmente diferenciado da forma de atualização dada por ocasião de encontros como citados anteriormente. Os encontros científicos a partir da interpretação dos dados apresentados no **GRÁFICO 13**, leva-nos a entender que estes se prestam em 100% para divulgar o conhecimento, seja em qualquer das condições já apresentadas, no entanto são os meios considerados por apenas 16,2% para que se utilizem destes para se atualizarem. Na verdade, estes encontros científicos são os elos de articulação entre a produção científico–acadêmica e as buscas por atualização, em sua grande maioria, pelos outros que não integram os quadros de formadores docentes, mas sim, possivelmente, àqueles que constituem os quadros de formação nas universidades e profissionais do universo docente de escolas.

Outras três grandes ênfases trazidas como alternativa de escoamento para divulgação da produção técnica, coloca em 1º lugar, com uma adesão de 48,1%, a participação em cursos de curta duração, onde a comunicação é mais direta e a lógica do conhecimento compartilhado ganha maior significado por parte de quem ministra e de quem procura esses tipos de meios de formação continuada. Em 2º lugar, esta divulgação é indicada como aquela que acontece através de relatórios técnicos num percentual de 25,9%. Considerando que um relatório técnico se refere à comunicação de resultados de pesquisa e acompanhamento do andamento das mesmas podemos entender que há um relativo desnível entre os indicadores de projetos com enorme repercussão pedagógica desenvolvidos em grupos de estudos coordenados por um número expressivo de docentes que atuam nos Cursos de Pedagogia, bem como projetos de extensão, assessorias pedagógicas entre outros sobre os quais podem não estar sendo dado a valorização que lhes é pertinente. Perguntamos a partir desses dados, sem, no entanto poder responder, como

pesquisar ou desenvolver projetos de pesquisa sem depois fazer /priorizar e divulgar um relatório técnico deste trabalho? Qual repercussão de perda que há na realização de pesquisas que não resultam num relatório técnico para a divulgação do ocorrido ou de seu processo e seus achados? É a partir destes relatórios que é possível dar início a várias produções. Será que é a cultura acadêmica que não dá o mesmo valor aos relatórios técnicos e que dá a outros tipos de produção como indica o percentual assinalado pelos 79% do total de docentes que responderam? Enquanto isso um percentual idêntico indica também em 2º lugar, a organização de eventos, a produção de software educativo, a participação em programas de rádio e televisão, colunas em jornais, materiais didáticos variados entre outros meios semelhantes.

Para que dutos alternativos como os citados possam manter-se e dar origem a outros tantos há necessidade de que a participação nestes, seja parte da cultura docente. Sobre organizar eventos e a disponibilidade de aproveitar atividades variadas como parte do planejamento a ser desenvolvido, Terra faz referência ressaltando que:

Terra:

“- (...) Então tu tens que ter este espaço universitário, não como um espaço único e exclusivamente de sala de aula e, se a sala de aula é uma destas formas, ele tem que estar ali dentro para aprender, para discutir, para sugerir. Mas estar também em toda a Universidade. Uma das coisas que a gente sempre traz é ir pro Centro de Artes e Letras, assistir a peças de teatro, assistir a concerto, teatro Treze de Maio. Tudo que tem gratuito lá, a gente vai com os alunos muitas vezes assistir. Atividades do teatro, por quê? Porque passa por uma outra dimensão cultural a qual eles não estão habituados a conviver. Não é que a cultura seja apenas a cultura erudita. Mas a cultura erudita também é a cultura e eles têm que ter acesso de alguma forma. E às vezes eles não vão ao teatro, como nunca foram, ainda têm o mito de que Teatro é lugar de gente rica. Ou tem o mito de que no CAL não se vai entrar porque são só pessoas doidas.(risos) Então a gente busca desconstruir isso daí e estar junto com eles nestas atividades(...)”

Sobre o aproveitamento do espaço, do tempo e da relação que processa a vivência em sala de aula entre professores e seus alunos, destacamos da narrativa de “Ar” o que segue:

Ar:

“- (...)Para mim assim ...é um horror uma aula quando eu chego e vejo que uns não participam, tão quietos...não falam...só eu falo...nem estão ali na aula. Então não é isso...é uma troca! E é uma troca porque aquilo que eu estudei, e aí quando eu falo em planejamento, ainda a gente sente, acho que isso de certa forma ainda é positivo, sente aquele friozinho na barriga...Naquele primeiro dia de aula

*na frente da turma...mesmo com dezessete anos de trabalho, (risos) é uma expectativa. Por mais que tu estejas sabendo assim, sabendo o que tu vais falar...tu não conheces, não sabe como é que vai ser a história de cada uma...se vai fazer alguma pergunta assim...então é tudo uma novidade...(...)
 Porque a gente se prepara, acha que vai ser uma maravilha e no fim é uma droga e vice-versa. (...)
 (...) para mim isso é muito importante (...) É por isso que muitas vezes a gente têm duas, três turmas e acha muito que para muitos acham que é pouco, mas isso influencia pelo tipo de aula que tu dás. Porque se for uma aula que é igual pra todas, isso é bem fácil, porque tu já sabes...(...) Cada dia...e o dia que eu não consigo rever ...aquela aula para mim ...é muito complicada. Por mais que eu saiba tudo que vai ter na aula, porque os textos, alguns repetem já em alguns semestres, (...)mas eu leio , sempre, por mais marcado que esteja ...na minha cópia, é importante.(...)”*

Do cômputo geral do percentual de professores que atua nos cursos de Pedagogia, 87,5% aproveitam o conteúdo dos materiais que produzem, nas aulas que ministram, enquanto os 12,5% restante não consideram que esse material possa ser utilizado como meio de estudos com seus alunos, futuros professores.

Muitas poderiam ser as razões que fazem com que os docentes descartem o material por eles produzido, para uso com suas turmas de alunos. Entretanto podemos pressupor que estes materiais possam ser pontuais para comunicação em eventos e inadequados na correspondência do conteúdo trabalhado. Mas se considerarmos que o crescimento continuado do professor se dá junto com os avanços de toda ordem também no aluno, da mesma forma que a comunicação foi feita por ocasião do possível evento e até mesmo de uma publicação, não temos como entender que razões seriam essas que desconsideram a oportunidade da discussão, da sondagem no conhecimento construído dos alunos sobre o tema, dessa troca que valoriza o saber do outro ao mesmo tempo que também se apropria.

Entretanto, podemos afirmar que independente do uso e não uso de material técnico produzido pelo docente que ministra a disciplina, a forma de integrar e desenvolver este conteúdo é o que no final do processo pode fazer a diferença.

“**Vento**” exemplifica essa concepção quando revela:

Vento:

“ - (...) eu não sei se existe uma profissão em que o profissional tenha tanta autonomia, (...) pode ser uma autonomia para o sujeito não fazer nada até (risos)...Mas tem um grau de autonomia muito

grande. (...) também tem a ver com a minha personalidade, a minha inquietação(...). e eu não vejo dificuldades em me relacionar com novidades que aconteçam, (...) eu não deixei de ter uma idealização, em que as coisas vão se resolver, ou que vão se resolver rapidamente... Eu sei que eu tenho influência sobre as coisas. Que eu posso interferir nessas coisas e, com isso, as coisas podem mudar e que eu posso mudar.

E também acho assim, que eu não tenho esse desespero tão grande como vi (...) outra colega, por exemplo, chegou um dia,(...)... não estou falando por nenhuma crítica(...) depois de muita discussão ela estava tentando montar um trabalho para um semestre a partir de um tema. Tinham sido escolhidos temas pra PED, para essa disciplina integradora, pra todo semestre. E todas as outras disciplinas, todos os professores contribuem para discussão desse tema, sei lá... violência na infância! Como é que a Sociologia olha isso? Como é que a Psicologia olha isso? E, claro, dentro da tentativa de um diálogo dentro das disciplinas.

E me lembro que depois de muito, muito discutir a colega disse, eu quero que vocês me digam então onde é que eu vou enfiar a minha disciplina?(...) Era assim, um desabafo sofrido dela, porque não conseguia, enxergar como ela podia contribuir (...) para aquele tema (...) Hoje, eu me sinto à vontade para falar, não estou fazendo nenhuma crítica pela crítica, mas o que eu vejo, assim, muita vezes, e no mestrado mesmo, e em outros lugares, outros contextos que eu trabalho, conversando com outros colegas... Como aqui a gente reúne pessoas de diferentes formações iniciais, filósofos, por exemplo, pessoas formadas em geografia, em biologia. É que me parece que alguns professores aqui, eles estão aqui dando aula de Filosofia, e não de Filosofia da Educação, de Psicologia da Educação. Eu acho que isso é uma coisa que tem pessoas que ainda não conseguiram entender. E que para mim talvez, por que eu não tenha essa formação inicial em uma licenciatura, eu não vim com essa marca, com essa tatuagem, de que eu sou filósofo, que eu sou historiador. Eu não sou nada disso, agora eu estou lá na Matemática. Os alunos pensam que eu sou professor de matemática. Procuo trazer textos que tenham a ver com a pesquisa na Matemática. Faço algumas brincadeiras com eles a ver com a matemática, então eles estão convencidos que eu sou professor de matemática. Em seguida eu vou dizer que não, mas eu estou brincando com eles para eles adivinharem a minha formação, mas eles estão achando que sou Professor de Matemática, em função das discussões que a gente têm feito (...) Então talvez isso tenha me facilitado por linhas transversas, e também pelo meu interesse mais ampliado.(...)

- Acho (...) que isso tem a ver com as origens. Bem ou mal ou para o bem e para o mal, a militância em que eu participei, a gente estudava. Mesmo que fosse meio compulsório, e tinha que ler tantos textos e não tinha conversa (...) e chegava nas discussões, o orientador recolhia os textos e tu tinha que discutir, iniciar a discussão. Não tem essa moleza daqui, que eu vi que ali no mestrado, às vezes, aquele aluno que nunca lê os textos fica ouvindo os outros falar, e depois dá pitaco⁶⁵ no que ele falou, a gente sabe não é?(...)"

Há uma incidência de 58,3% do total de professores da Pedagogia, atuando diretamente em atividades de graduação. Estes estão diluídos no percentual de titulação geral já revelada no **GRÁFICO 08**, e não sabemos se a maior parte destes professores formadores são os que possuem os mais altos níveis de titulação ou, se a ênfase de professores com titulação mais alta está, predominantemente, nos outros 41,7% que atuam concomitante nos níveis de graduação e pós-graduação. Numa proposição lógica, no entanto, somente uma proposição, nos leva a entender que, pela grande incidência nos dois últimos anos, de professores substitutos homenageados pelos alunos por ocasião das formaturas de colação de grau, possamos, sem comprovação através de gráficos, presumir que a docência em nível

⁶⁵ Gíria regional pra definir "opinião sem fundamentação". Nota da pesquisadora.

de graduação esteja com maior ênfase nos professores com menor titulação, pelo menos naquelas disciplinas que se dedicam aos aspectos da prática e por isso desenvolvidas da metade para o fim do tempo previsto de curso, logo, mais próximos de todas as expectativas quanto à prática da docência propriamente dita, por parte dos futuros professores.

"Ar" faz colocações que complementam o que foi interpretado no **GRÁFICO 08**, e, ainda, estas estão interligadas e vivificam o que mostram os gráficos.

Ar:

"- (...) A questão da formação está na cabeça... não tem como dizer assim... faça isso! Como a gente não tem como dizer assim para os alunos também,.. (...) é de tu te desprenderes daquelas certezas que tu tens... é sentar junto com teu colega, não ter vergonha de mostrar o que tu fazes... (...) ouvir... Porque o que a gente percebe (...) ouvindo os alunos? Aquelas coisas que estão minimamente num programa muitas vezes não são trabalhadas na sala de aula. Cada Professor trabalha da sua forma. Não estou dizendo que isto esteja errado, mas pra quê que existe um PPP⁶⁶, uma Matriz... É pra que tu saibas mais ou menos o que está sendo trabalhado... agora o como que tu vais trabalhar, o que tu acrescentas... isso padroniza uma Universidade... professores de um mesmo Departamento não sabem o que o outro trabalha... e a gente continua... e aí a gente justifica isso porque os outros não propiciam e eu já não consigo mais ver isso! Então aquela história assim, como uma experiência na coordenação: -Ai eu não conheço o PPP. Nunca me mostraram... Mas não é o coordenador que tem que passar por todos os professores e mostrar, olha... esse aqui é o PPP, tu queres ler? Não! Ele sabe que tem uma coordenação, ele sabe que isso está num "site"⁶⁷... (...)"

Ao considerarmos que os professores que atuam na formação de futuros pedagogos desenvolvem jornadas de trabalho frente a aluno entre 10h e 18h e, mais de 19 horas conforme já apresentadas no **GRÁFICO 09** e complementadas pelo **GRÁFICO 10**, interpretemos agora, a partir do que revela o **GRÁFICO 20**, o que pode constituir a representação dessa carga horária, geralmente, ultrapassada por abarcar situações que, além de atividades de sala de aula, assume também situações de orientação de projetos de pesquisa, orientação de projetos de extensão, orientação de estágios profissionais/curriculares, assessoria a instituições, orientação de TCCs⁶⁸ entre outras formas de interação formadora.

O **GRÁFICO 21**, revela que 58,3% do total destes professores, atuam, predominantemente, nos dois Cursos de Pedagogia. Destes, 32,3% sinalizam que

⁶⁶ Projeto Político Pedagógico. É um documento que reúne as metas, competências e habilidades a serem observadas para serem trabalhadas e desenvolvidas ao longo de cada semestre com vistas ao alcance da formação do profissional ao qual se destina, documentando o perfil desejado deste profissional. Este documento traz os conteúdos curriculares pelos quais os alunos terão que transitar através de leituras, vivências, e uma infinidade de articulações que têm como objetivo estender a todos que deste espaço fazem parte um modo comum de desenvolver atividades.

⁶⁷ Endereço eletrônico de comunicação e pesquisa na internet.

⁶⁸ Trabalho de Conclusão de Curso.

têm o mesmo nível de aprofundamento teórico nas duas formações. “Luz” e “Terra” em suas narrativas referem-se a este aspecto dizendo que:

Luz:

“- (...) eu trabalhei tanto em uma quanto em outra formação. Tem uma diferença grande de tu trabalhares esse enfoque de dificuldades de aprendizagem com a Pedagogia e com a Educação Especial porque um vai trabalhar num espaço de modalidade de educação especial e outro num espaço regular de ensino nos anos iniciais ou na educação infantil, e o conhecimento que elas têm sobre aprendizagem e sobre desenvolvimento, podemos dizer assim, neste currículo novo principalmente, a carga horária é menor, então eu sentia que eu tinha que recuperar muitas coisas pontuais sobre o próprio desenvolvimento cognitivo. Isso é uma coisa que o currículo tem que avaliar. Para te entenderes as dificuldades de aprendizagem tu tens que conhecer muito bem como se dá a aprendizagem e como se dá o desenvolvimento. COM A DIMINUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA TU ACHAS QUE ACARRETA ESSA DIFICULDADE? -Sim, eu acho que sim...principalmente das psicologias, acho que sim. (...), para minha disciplina, eu senti que está faltando...(...)”

Terra:

“- (...) em 90, 91... Não, final de 89. Eu tinha acabado de me formar (...) Eu tinha Graduação em Pedagogia e Bacharelado em Música.(...) prestei concurso para Prof^a. Auxiliar. (...)Aí, vim para a Universidade...(...) e comecei minha carreira aqui como professora do Ensino Superior, atuando diretamente com a Pedagogia e muito vinculada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela minha própria formação na Pedagogia e Anos Iniciais. Como eu sempre busquei ver a Educação Musical dentro da Pedagogia, não apenas pela visão de um bacharel ou pela visão de alguém que vem de uma licenciatura que estudou mais centrado de 5^a a 8^a série ou no Ensino Médio, mas principalmente assim, a Educação Musical vista no processo de desenvolvimento das crianças. Como é que os pensamentos são estruturados? Quais são as relações que a Educação Musical mantém com a construção do conhecimento matemático? Construção da linguagem. Com a questão da elaboração das grafias pra uma coisa e pra outra como é que elas se juntam? As respostas.(...) As crianças na Educação Musical, em que medida são repassadas essas respostas pra língua portuguesa, para língua matemática, no campo dos sociais.? -TU VÊS A MÚSICA COMO UM ELEMENTO TRANSDISCIPLINAR. -Sim!(...)”

Outros 16,7% declaram que atuam somente na formação de Educação Infantil enquanto que, igualmente, outros 16,7% afirmam atuarem somente na formação da Pedagogia Anos Iniciais. O percentual restante de 8,3% não atua em nenhuma das duas formações predominantemente.

Cada percentual de 16,7% indicados pelos formadores que revelaram atuar somente em um dos cursos de Pedagogia, representa um parâmetro de comparação para o que nos mostra o **GRÁFICO 22**, onde 16,1% destes professores afirmam que têm afinidade teórica e prática para o que estão formando.

No percentual total apresentado neste **GRÁFICO 22**, há indicação de que 9,7% dos professores não vêem diferença entre as duas formações considerando as disciplinas através das quais trabalham junto a estes futuros professores, enquanto

um índice de 3,2% de formadores revela ter mais afinidade teórica com a educação infantil e outros, igualmente, 3,2% revelam que essa afinidade se dá com a prática no mesmo curso.

No trecho retirado da narrativa de “**Água**”, temos a revelação de uma preocupação em vivenciar experiências de formação inicial docente e com isso obter complementariedades na titulação que de alguma forma, ampliassem o leque de sua atuação futura. Sobre isso diz o seguinte:

Água:

...Eu me formo Pedagoga , Orientadora Educacional, mas eu volto, faço um ano, aquela parte específica, volto pra escola, faço o estágio em 2º grau e faço novamente o estágio em 1º grau , embora eu já tivesse estágio da escola Normal, mas eu fui... na turma mesmo onde eu dava aula...fui observada... e isso foi muito melhor...isso é um ponto significativo ...enfim, a escolha não foi conflituosa. A escolha do curso. Mas os conflito surgiu depois que eu segui pra orientação..O DIRECIONAMENTO, A ATUAÇÃO MESMO, bem significativo.

No entanto, o que aponta um percentual de quase 20%, mais especificamente 19,4% dos professores que optou por não assinalar nenhuma das alternativas do questionário configura o que podemos interpretar dizendo que este é o percentual de professores, que atualmente, desenvolve relações de ensino e de aprendizagem na formação de professores para um nível que os próprios não reconhecem em si mesmo, afinidade, nem sob o ponto de vista teórico nem sob o ponto de vista prático, embora atuem em um ou até mesmo nos dois cursos, pois há um índice de 26% deduzido dos 58,3% de um somatório de 32,3% apresentados no **GRÁFICO 21**, que revelaram ter o mesmo nível de aprofundamento teórico nas duas formações. Um pouco diluídos nestes percentuais de 26% e 19,4% estão os 8,3% dos professores que não atuam diretamente com os acadêmicos nos cursos, no entanto, possivelmente participem das propostas de reformulação sob vários aspectos nos currículos de ambos.

Podemos dizer então que, somente 1,7% do percentual destes professores que revelaram não atuar diretamente com os futuros pedagogos, encontram-se “diluídos” no índice dos 19,4% que indicam não terem afinidade nem no campo teórico nem no campo da prática. A partir do que estes dados nos evidenciam para interpretar, perguntamos: Os professores que sinalizam tais afirmativas lançam mão de quais recursos para darem conta do compromisso da formação que lhes é

atribuída, como função, para que sejam desenvolvidas através de múltiplas interações pedagógicas dentro dos tempos que o curso lhes reserva?

A evidência a qual se refere o levantamento do **GRÁFICO 22**, pode de antemão responder, parcialmente, esta questão ao indicar um percentual de 56,5% de professores que atuam sempre com as mesmas disciplinas, enquanto que outros 34,8% variam suas atuações em diferentes disciplinas. O percentual dos professores que permanece com as mesmas disciplinas têm o recurso de reorganizar suas ações pedagógicas, naquilo que acharem conveniente, a cada novo grupo com o qual retomam suas funções docentes. É claro que isso não assegura nem garante que a nova organização seja a mais adequada e até mesmo a mais abrangente que a anterior, mesmo porque, garantia e segurança são dois termos que, em educação, não têm o significado etimológico que lhes é atribuído no dicionário. No entanto, a oportunidade destas reorganizações existe e pode representar uma forma de articulação para o aprofundamento teórico e prático que, certamente, qualificam as trajetórias de autoformação destes docentes formadores. A teoria que está contida nos conteúdos com os quais trabalham precisa estar revestida de relações de toda a ordem, considerando que estas são as responsáveis por construir as pontes que darão significado e não deixarão que estes conteúdos fiquem em estado pênsl, até que desapareçam por completo, em razão de não encontrarem sustentação sob os quais possam transformar ações de reprodução ao modelo educativo experimentado em propostas reflexivas de formação com base no que aprenderam nestas interações.

Alguns dos entrevistados revelam que não ter tido uma formação inicial que os preparasse para atuar como professores num curso que forma futuros professores e ainda assim terem que dar conta disso pode ser de alguma maneira revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de dividir o fazer pedagógico, desde que as escutas nestes espaços e fora deles se mantenham sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção, é que pode por em risco a possível abrangência mais significativa e isso sim, é capaz de comprometer o trabalho de formação que precisa ser continuada. Vejamos o que dizem os sujeitos que emprestaram suas narrativas para que pudéssemos nos debruçar em análise:

Água:

“- (...) a primeira semente da professora pesquisadora, é ter (...) um lastro de leitura para poder olhar com outros olhos a realidade. Não é só aquilo que tu constróis dentro da sala de aula enquanto aluna. É a tua formação que tu tens que ir construindo do lado de fora da sala de aula. É um outro fazer. É um outro olhar. (...)

Eu entrei no magistério com uma idéia de sala de aula, de construção de disciplina, de normas, de regras ... De um curso que exigia uma sala de aula com alunos quietos, alunos que copiavam ... Era essa a sala de aula dinâmica, ideal... A sala de aula que cobravam para o estágio. Quanto mais silêncio, quanto mais cópia, tu eras melhor avaliada, e eu nunca sequer me questioneei, pra esse tipo de disciplina ... eu concordava (...) com o que a escola normal havia de alguma forma posto na cabeça, (...) só a profª fala... e é nesse sentido que eu disse que foram os meus alunos que me ajudaram a construir o outro lado. Essas chamadas, esses puxões de orelha para uma relação que era uma relação de autoritarismo, (...) e não de autoridade, porque a autoridade é necessária... E NEM DE CONSTRUÇÃO... Nem sequer... (...) talvez tenham sido eles os grandes desarticuladores dessa idéia de sala de aula que eu possuía. (...) E uma delas foi uma menininha de 1ª série. A Mari⁶⁹. (...) ela escreve (...) lá pelo mês de outubro (...) e eu leio (silêncio e enche os olhos d'água) como eu lia todos os textos dos meus alunos. E ela falou que gostava de mim, que eu era bonita, todas aquelas coisas que as crianças mandam nos bilhetes pra gente. Mas que ela deixava de gostar de mim, (...) quando eu olhava com cara feia pro cicrano, eu gritava com o beltrano, então ela estava colocando um ponto de interrogação na minha forma de como eu me relacionava com eles. A disciplina, as normas... -

UMA CRÍTICA!(...)

- E isto me fez parar e pensar profundamente na forma como eu organizei a sala de aula especialmente nas questões da disciplina, na construção do conhecimento. (...) ela me desarticulou, ela me fez pensar... COMO É QUE OS OUTROS ESTÃO TE SENTINDO. Quais sentimentos passavam, enfim, pelas crianças... DIFERENTE DO QUE TU IMAGINAVAS... exatamente. (...) eu sempre fui uma aluna que sofreu todo um processo disciplinar dentro dessa escola (...)

(...) - Eu entrei aos três anos, eu fiz dois anos de Jardim de Infância com uma Professora muito alegre, muito. Eu estudei em escola de freira, (...) mas essa freira era muito legal. Muito alegre, muito... ela era assim, vamos dizer (...), muito próxima ao sentimento das crianças. (...) MUITO NÃO FREIRA (risos) (...). Digamos que ela fugia da disciplina da escola na época. Eu sei hoje classificar. Nós tínhamos o método Montessoriano, (...) Ela dividia os círculos de interesse. Lá tinham os lápis, no outro tinha os recortes e a gente podia circular livremente por ali (...) No pré-escolar eram classes, um atrás do outro e uma disciplina muito rígida (...)

Eu tinha 6 anos! (...) Mas eu lembro que depois do recreio me deu vontade de ir ao banheiro. E eu fui pedir (...) e ela não deixou. (...) Eu lembro de duas vezes que eu fui e ela me mandou sentar. Nós rezávamos no início e no final. E, rezando no final, eu não agüentei mais. (...) Enfim, e o meu colega do lado, berra na hora na oração: ... sei lá o que ele disse, (...) mas enfim, e aí toda a turma olha... (...) eu fui pra casa, eu já era fechada, tímida... Eu fui assim, em prantos... o sapato... uma galocha ... toda molhada ... Então, eu sofri com a disciplina e no entanto, eu não fui capaz de quando professora me desfazer dessas amarras que a escola me ensinou do que era um esquema, de como é que era uma organização de uma sala de aula. Eu precisei de uma aluna que me chacoalhasse, pra pensar. (...)

Ela desarticulou tudo que até então estava na minha cabeça tão bem amarrado. - ELA FOI TU NAQUELE MOMENTO!

- É. É verdade! E não precisou fazer... (risos) (...)

A teoria não desconstrói o que parece ter sido perdido no tempo. Ela redimensiona, envolve e apresenta de outro jeito um fazer que precisaria ser pedagógico, um jeito que nada tem de novo em mostrar aquilo que foi aprendido pelo modelo. É através de ações reflexivas que o professor tenta mudar o que

⁶⁹ Nome fictício.

consegue identificar e isso sim pode fazer a diferença no processo formativo de quem forma e daquele que está sendo formado.

BLOCO TEMÁTICO 04 - Experiência na Educação Básica

Eixo Norteador: Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro

“(...) A debilidade do corpo expressa a palavra impossível e assinala com a voz muda do sintoma a dificuldade do interior de se fazer escutar (...)”

Alberto Melucci

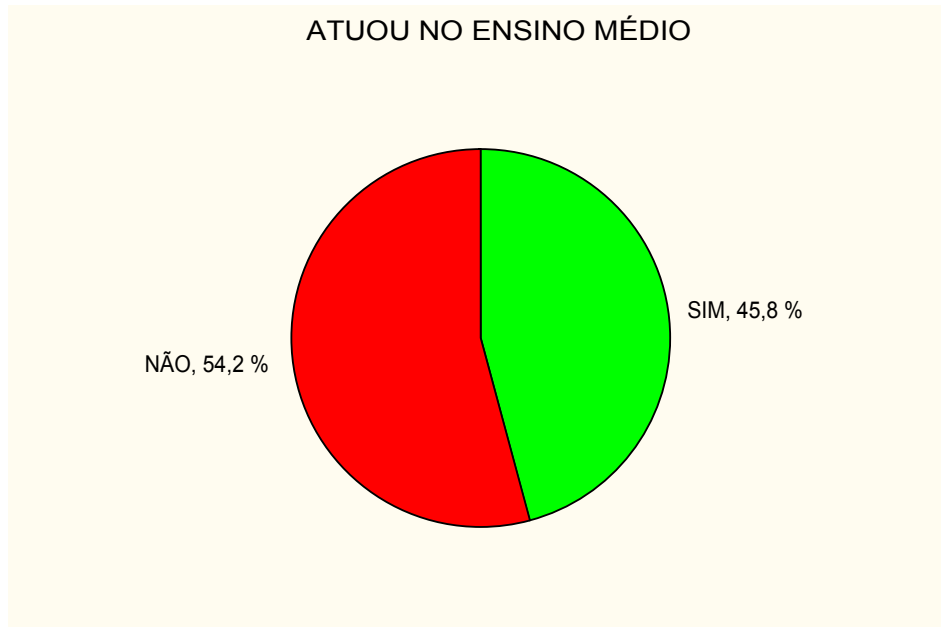
Ar:

“- (...) Então este ser professor, para mim ele está se constituindo ainda ... E hoje, mais madura em relação a isso, com dezessete anos de trabalho ...a gente tem um pouco mais de certeza, um pouco mais. Não é total! Um pouco mais de certeza das coisas que faz , e que argumenta(...)”

O BLOCO TEMÁTICO 04 abrange do **GRÁFICO 23** ao **GRÁFICO 34** e apresenta os dados que Eixo norteador denominado **“Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro”** reúne, considerando que a análise revela aspectos relativos à experiência que os professores tenham tido em níveis de ensino em períodos anteriores à entrada como professores no ensino superior. Os dois Cursos de Pedagogia formam professores que também podem atuar no Ensino Médio com matérias pedagógicas em cursos Normal e/ou Magistério. Conviver com a faixa etária dos alunos que estão no Ensino Médio remete o professor a um universo de atitudes que são conjuntas ao entendimento da linguagem, à lógica das operações formais, aos interesses em geral, e até mesmo, em algumas situações, das novidades tecnológicas que faz parte da geração deles. A aproximação a esta etapa de desenvolvimento que antecede àquela na qual estão os alunos que ingressam na graduação, salvo poucas exceções, representa, em algumas situações, um diferencial bastante significativo na construção daqueles vínculos afetivos e de relações de ensino e aprendizagem às quais já nos referimos anteriormente.

Foi questionado aos participantes da 1ª fase da pesquisa, quais deles já haviam atuado em nível de Ensino Médio.

GRÁFICO 23

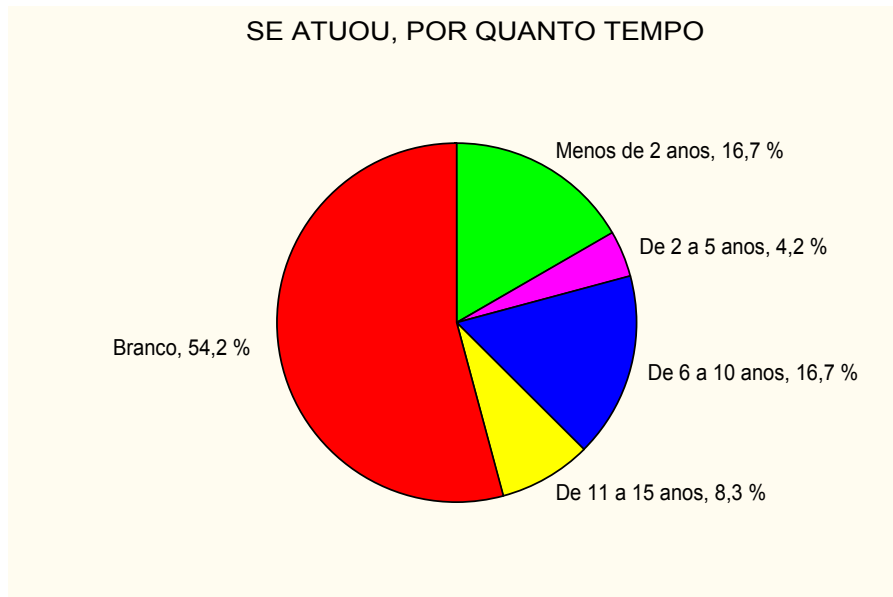


Ao observarmos os dados acima apresentados podemos constatar que um percentual pouco maior que a metade, ou seja, 54, 2% não tiveram nenhuma atuação docente neste nível de ensino.

A partir daí, é possível presumir que este percentual de professores formadores não tenha dado ênfase à busca de interação com alunos desta faixa etária porque preferiram se dedicar à faixa que está contida no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, considerando que a Pedagogia é um curso que forma, prioritariamente, futuros professores para atuar nestas faixas de ensino. Confirmaremos ou derrubaremos a hipótese dessa projeção, no seguimento de apresentação dos outros gráficos.

Ao mesmo tempo, registramos que 45,8% dos professores tiveram algum tipo de experiência docente no Ensino Médio anterior à entrada na docência do Ensino Superior. Não sabemos em todos os casos, em que situação estas interações aconteceram. No entanto, a análise resultante do entrelaçamento dos dados quantitativos e qualitativos de algumas narrativas pode revelar que situações foram essas, ainda que não representem todo este percentual.

GRÁFICO 24

**Vento:**

“- (...) Eu tive que estudar *Biologia* (risos), para dar aula no cursinho, porque a *Biologia* que eu estudava na Veterinária dava pra alguma coisa. (...) - Eu estava fazendo, tava na metade do curso. Tipo assim 4º, 5º semestres. Já tinha feito as disciplinas básicas. Então tive que estudar. Claro, eu peguei os polígrafos que eles forneciam, a gente trabalhava com polígrafos, peguei alguns livros de *Biologia*, tenho em casa até hoje os livros lá e preparava minhas aulas por ali. E continuei aí, dando aula, de *biologia*, *citologia*, *genética*... *genética* eu tinha muita dificuldade, não gostava, e era muito técnica, (...). Mas enfim, eu trabalhei nesse curso um bom tempo. Até me formar.

Quando me formei, fui trabalhar como Veterinário. Mas gostei de ser professor, na verdade (...) eu gostei de ser professor no cursinho (...) e hoje ainda vejo aqui, (...) o pessoal assim, falando (...) dos cursinhos, eu evito emitir minha opinião porque eu sou suspeito (...) trabalhei em cursinho..

- QUANTO TEMPO TU TRABALHASTE LÁ ?

- Dois anos, dois anos e meio, e parei de trabalhar (...) quando me formei (...).”

Água:

“- (...) quando eu já era Professora de Ensino Médio, teve uma (...) aluna que me marcou profundamente. Já uma moça, acho com os seus 16 ou 17 anos... *Celinha*⁷⁰. Ela me fala, mas o bilhete eu tenho, depois... e tenho outros bilhetes, e até se tu quiseres, posso até te mostrar, te trazer... (...)”

- Então, ela chegou por trás de mim, eu era supervisora e coordenadora de estágios, dava aula... eu tinha o “comando” todo dessas meninas. E eu as levava assim, vamos dizer (breve silêncio) com vara curta, cuidando... e às vezes a afetividade sumia... Então eu era muito mais preocupada com a competência, com o conteúdo, com a organização... e ela chegou... eu lembro assim que ela entrou na sala sorrindo e me cumprimentou, chegou por trás, me abraçou, me beijou nos cabelos e disse assim: “Água”, as pessoas te adoram, porque tu não te deixas amar pelas pessoas?

-AHHH!

- Quando ela me disse isso... (a entrevistada enche os olhos d’água, visivelmente emocionada) (...) me chacoalhou dum modo, dum modo que me emociono quando lembro disso...

-EU VEJO PORQUE TEUS OLHOS ENCHEM D’ÁGUA... (risos)

⁷⁰ Nome fictício.

- Ela mexeu com tudo (...) porque competência, em termos de conteúdo não é tudo na vida de uma pessoa. Ela é muito significativa ...

- ELA É UMA PARTE...

-Ela é uma parte...e a Celinha me deu a outra parte.

Então dali pra frente...depois, eu já estava aqui dentro da universidade e ela foi lá em casa e me deixou uma carta...eu posso te mostrar então.É muito lindo o que ela escreveu...sobre a relação que se estabeleceu, foi muito importante. Ela (...) me deu a outra grande "chamada".

(...) - E isso mudou radicalmente a minha maneira de ser Professora.

- NESTA PARTE QUE ESTAVA UM POUCO...

- Adormecida! Vamos dizer assim.

(...)- Acho que a Celinha era minha aluna no 2º Magistério, quando aconteceu isso. Então eu sou professora dela em todo o 2º, depois durante todo o 3º, coordenadora e Professora do estágio dela...E depois dela teve mais uma turma(...) isso aconteceu em 89,90,91...por aí. Foi muito curto (...) de muita riqueza. É foi muito denso com a turma toda e com a turma que veio depois. Foi muito rico o que eu consegui construir,vamos dizer assim, com essas duas turmas (...) depois dessa chacoalhada da Celinha.(...)"⁷¹

"Água" mais adiante em sua narrativa resume:

"- (...) Eu passei por todos os níveis de ensino. Eu estive na Orientação Educacional, montei um SOE, eu fui Professora de 1ª série, eu fui Professora de 2ª série, de 3ª série. Eu trabalhei de 5ª a 8ª organizando as questões particulares dos alunos em termos de Orientação Educacional, com os alunos de Ensino Médio também. Fui somando pontos e isso me deu, eu vejo assim, uma riqueza muito grande para olhar de todos os lados (...) Eu visitava as escolas. Eu via o contexto onde atuavam esses Professores. Tinha como discutir tudo isso (...) com os meus alunos.(...)"

Cabe destacar que ao observarmos o **GRÁFICO 25**, podemos saber que do percentual dos professores que tiveram algum tipo de interação neste nível de ensino, varia em tempo real, significativamente, entre menos de 02 anos até 10 anos num percentual somatório de 33,4%. O que aponta o indicador de menos de 02 anos pode ter atuado por período de até mesmo 01 mês. Sem sabermos que período de tempo e, mais do que isso, em que condições essas atuações aconteceram, é que seria possível *deslocar este percentual para mais próximo ao que perfaz o índice de 54,2%, que nunca atuaram ou, deslocarmos considerando que menos de dois anos também poderia ser quase 02 anos completos*, o que aumentaria o índice de 4,2 % apresentado, para um somatório total deste percentual elevado para 59,8% e 37,6% respectivamente. A intenção de pontuar o tempo de atuação em cada um dos níveis que continuaremos apresentando a seguir e para os quais, os professores também precisam formar é que, sem centrar a formação do professor, essencialmente, nos saberes da prática, também não deixar de considerá-la como uma parte importante do construto mental docente que ao atuar diretamente com o nível para o qual no

⁷¹ A carta/bilhete em apêndice.

ensino superior desenvolve saberes teóricos e práticos, não somente exercita a projeção de um fazer firmado somente sob uma competência teórica mas, [re] elabora este saber com aprofundamento teórico tendo, como suportes de significação, as interações vividas.

É interessante fazermos uma referência ao que nos revela “**Rocha**” neste aspecto:

Rocha:

“- (...) destaco a importância que teve na minha formação a leitura séria e atenta dos clássicos do pensamento filosófico e também de grandes romances da literatura brasileira e universal, mas nada disso teria sentido se eu não tivesse oportunizado o contato com a prática das idéias. Fiz trabalhos de base, na pastoral de periferias e zonas rurais em Goiás, por um período de 6 anos e acho que isso me credenciou bastante para estar hoje, na academia, não enfrentando “problemas imaginários” do ponto de vista teórico. Embora eu saiba que a experiência de vida é intransferível, no entanto ela serve como um referencial de análise permanente para a organização de minhas atividades acadêmicas, desde a preparação de uma aula até a escrita de um artigo ou livro.”

Isaia e Cunha (2003, 368), sobre os saberes que são do universo docente dizem que é um:

Conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2002), são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. No caso dos professores, os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender. Para Oliveira (2003) são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/espaço de atuação do professor. Incluem os saberes experiências, os saberes acadêmicos, os saberes profissionais, os saberes curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização, produto das culturas docentes.

Estes saberes que são docentes não estão separados daqueles do cotidiano. A forma como nos constituímos pessoas e professores resulta da interação afetiva, política e de toda a ordem, que de alguma forma, utilizamos para nos comunicarmos nesta contínua transformação. A visão deste processo que é formador é também circular no sentido de que sua essência, vez ou outra, se repete e reedita sensações que nos torna cada vez mais próximos daquilo que sempre fomos.

Essa circularidade a qual nos referimos, sob um aspecto, pode ser reconhecida no trecho da narrativa de “**Vento**” que apresentamos a seguir:

Vento:

“- (...) quando me formei, fui trabalhar como veterinário. Mas gostei de ser professor, (...) Trabalhei dez anos. (...) não queria mais ser veterinário...
 (...) Daí fiquei sabendo que estava aberto um concurso aqui na universidade, no curso de Medicina Veterinária. (...) ah, nessa época eu tinha feito concurso para funcionário da universidade e fui chamado um ano antes
 -TU ERAS FUNCIONÁRIO ONDE?
 - Técnico de laboratório..
 (...) iniciei trabalhando no Centro de Ciências da Saúde. Depois fui para o Departamento de Paleontologia. Trabalhei na Geografia.
 (...) quando fui me inscrever tinha um rapaz que trabalhava na secretaria (...). perguntei pra ele: - Como é que funciona esse negócio de concurso dentro da universidade, que eu quero me inscrever.
 (...) - “ não adianta te inscrever porque tu não vai passar...” Como assim não vou passar ? (...) E ele:- Não... é que a pessoa que vai ser aprovada já está mais ou menos, escolhida. (...)
 Bom, mas eu vou fazer só a critério de experiência mesmo.(...)
 - TU TAMBÉM ACHASTE QUE NÃO PASSARIAS? (Como das outras vezes)
 - Sim, eu não estudei uma linha, (...) cada ponto era uma doença.(...) não vou estudar, não vou passar mesmo ... (...) sortearam o ponto e o que foi sorteado para mim era uma doença que eu trabalhava bastante (...) na clínica que eu tinha. (...) Tinha uma hora para consultar a bibliografia , mas eu não tinha levado bibliografia nenhuma (...) Aí eu disse para a banca: “-Eu não quero consultar a bibliografia”. “Eu quero escrever!” Quando eu disse isso, todo mundo me olhou(...) Eu quis escrever porque (...) se eu fosse ler era capaz de me atrapalhar.
 (...) me deram as provas , eu escrevi e fui embora.
 Mas achei que eu tinha ido bem na prova (...) Sortearam para o outro dia o ponto para as aulas... E como eu tinha ido bem na prova(...) Eu pensei: - Bom, de repente eu posso até passar o....(...)
 Preparei a minha aula,(...) Eu avisei para algumas pessoas. (...) ...conhecidos, que eu ia dar aula, que eu achava (...) que tava rolando⁷² aí esse lance⁷³ que já tinha uma pessoa passada. Veio todo mundo assistir à aula. Me lembro que foi lá no auditório, no salão do CCR⁷⁴, onde acontece até hoje.
 Às vezes, eu vou em defesa de banca lá de extensão rural, naquele mesmo salão. Daí fico pensando... que coisa engraçada... (...) meus amigos da militância(...) A banca.. eu senti que eles ficaram tensos, e não entendiam o porquê. E claro, conheciam os professores também, os professores todos se conhecem.(...)E eu caprichei na aula.(...), e quando liberaram a surpresa foi que eu passei em primeiro lugar. (...),
 (...) eles não me nomearam e foi passando,(...) passando e uma série de situações muito chatas aconteceram. (...) A gente resolveu (...) que ia entrar com denúncia de perseguição política, porque era isso mesmo. (...) eles precisavam do professor, tinha o professor concursado e não nomeavam.
 Coisa desse tipo, tinha um que dizia que se demitia, jamais ia permitir um comunista (...) no Departamento... coisas assim, absurdas.(...)”

Ao observarmos os **GRÁFICOS 25** e **26** que se referem ao índice de atuação com os anos finais do ensino fundamental, tomemos a análise deste sob o aspecto complementar de ligação entre os níveis que compõem as faixas final e inicial do ensino básico.

⁷² Gíria popular que significa acontecer.

⁷³ Gíria popular que significa boato.

⁷⁴ Centro de Ciências Rurais.

GRÁFICO 25

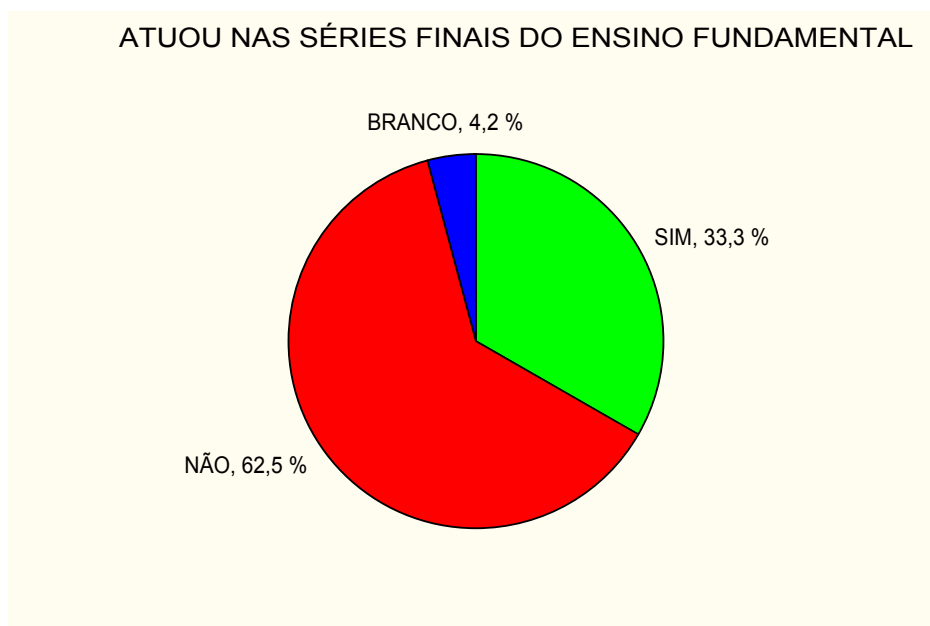
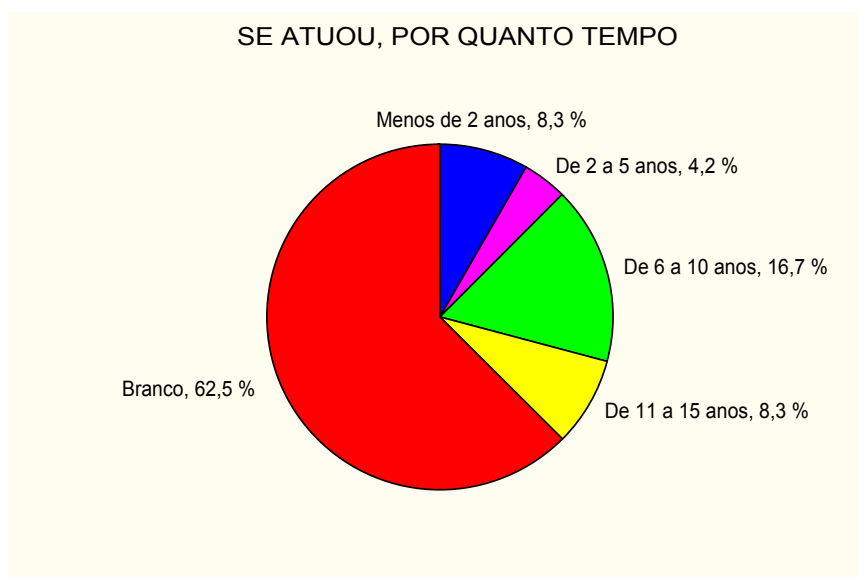


GRÁFICO 26



Em última instância, estas duas questões complementam o cenário que apresenta o percentual de professores dos cursos de pedagogia que já tiveram ou não a experiência de interação docente. Essas experiências também podem ser aquelas que se caracterizam por interações que poderíamos chamar de

macropedagógicas, considerando o âmbito das relações por elas geradas, que preterem o ambiente escolar e envolvem os aspectos familiares, comunitários, de promoção da saúde, de proteção e cumprimento às exigências legais de bem – estar dos alunos, professores, funcionários, enfim, da escola como um todo.

A percentual de 62,5% que indica o percentual de professores que *não* tiveram experiência e 4,2% de professores que deixaram a questão em *branco*, perfazem um total de 66,7% de professores que não tiveram nenhum tipo de atuação docente com alunos desta faixa etária ou desempenhado algum tipo de função como as descritas anteriormente, através das quais é possível estabelecer vínculos de atuação docente indireta.

Em síntese, as possíveis atuações nestes e nos outros diferentes níveis de ensino que serão revelados a seguir e que perpassam a vida do professor num tempo que é anterior à sua docência na universidade, fazem parte do que constitui aquilo que Oliveira (2003, p. 383) chama de Professoralidade e assim o define:

Construção do sujeito- professor, que acontece ao longo da sua história de vida. É o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sobre sua prática. O aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experiências, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados (...).

Embora os professores formadores na graduação de pedagogia, seja ela em Educação Infantil ou nos Anos iniciais, não atuem na formação dos professores de áreas específicas do conhecimento aos quais as matrizes curriculares reservam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a consideração deste nível de escolaridade na trajetória de formação dos docentes , não poderia deixar de ser contemplada no intuito de não excluir qualquer experiência possível neste processo de constituição da professoralidade de cada um.

Água

“(...) Eu trabalhei de 5ª a 8ª organizando as questões particulares dos alunos em termos de Orientação Educacional (...)”

Sol:

“(...)Pensando ,por exemplo, no meu compromisso nessa formação de Professores, em primeiro lugar, com aqueles conteúdos, em que eu preciso abordar em relação a minha disciplina, de uma

certa forma, pela minha experiência quando eu trabalhei com as crianças, a abordagem destes conteúdos desde a 1ª série até a 8ª série do Ensino Fundamental, eu acho que isso é um fator bem positivo, porque (...) eu tenho esse trânsito da 1ª à 8ª série em relação a esta disciplina... então tendo conhecimento desta parte, que é a parte da metodologia específica pra cada um desses ciclos, dessas etapas... isso me auxilia bastante. E também essa minha experiência trabalhando com a Coordenação Pedagógica e trabalhando com a Supervisão Escolar na 8ª Coordenadoria... essa visão mais ampla (...) da escola como um todo, e assim mesmo, a posição de uma disciplina específica em relação ao todo numa determinada fase, eu acho que isso aí também é um fator positivo que me auxilia quando se fala em integração, (...) em abordagem de projetos... essas coisas todas eu vivenciei nessa minha passagem... (...)”

E logo a seguir “Sol” continua:

“(...)eu também fui convidada pra trabalhar na Especialização em Educação Matemática. A disciplina que me foi oferecida : Períodos Cognitivos e Educação Matemática. Então...(risos) a gente se aprofunda porque era uma outra clientela, com Professores de 5ª a 8ª série e Ensino Médio ,(...) então quando a gente se vê frente a desafios assim... (...) é aprofundamento teórico, sempre.(...)”

Contudo, centraremos nossa análise a partir dos **GRÁFICOS 27 e 28** que apresentam os dados obtidos em relação à atuação dos professores nos níveis para os quais estão contribuindo para formar.

GRÁFICO 27

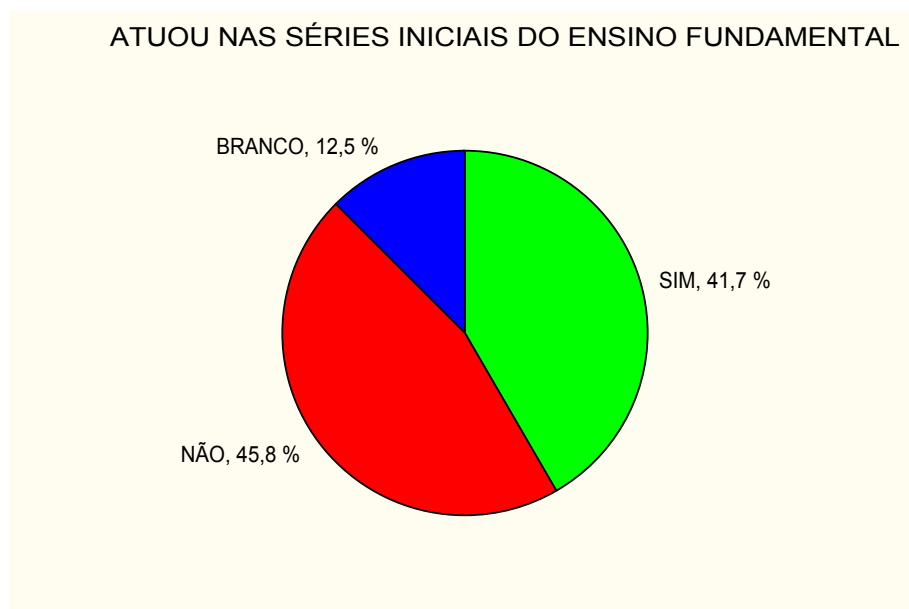
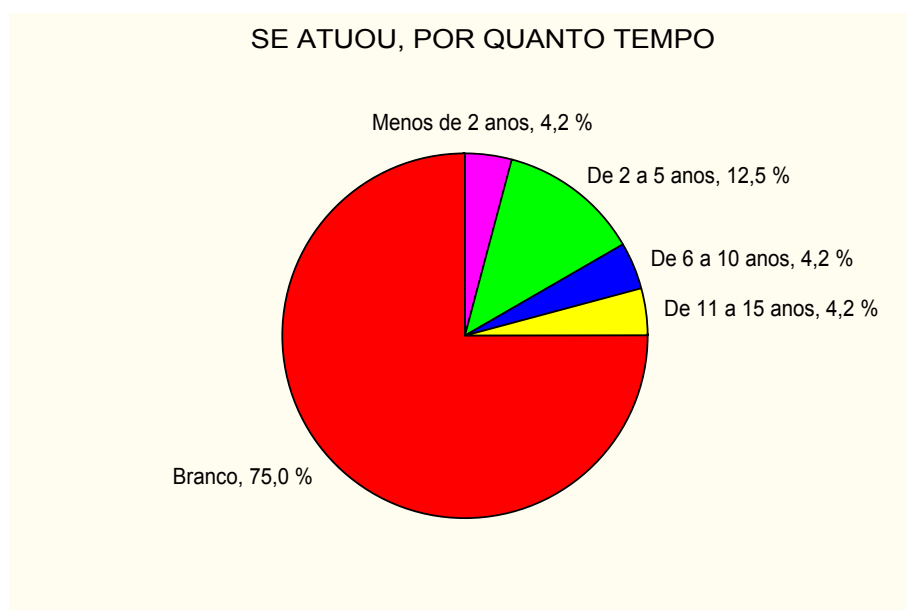


GRÁFICO 28



Ao nos depararmos com um percentual de 41,7% dos professores indicando que já tiveram alguma trajetória de atuação no nível perguntado, imediatamente recorreremos ao **GRÁFICO 28** na intenção de abordarmos a questão tempo desta atuação para discorrermos sobre os aprofundamentos teórico-práticos com base na articulação que se estrutura como decorrência deste, considerando uma perspectiva de reflexão-na-ação deste fazer pedagógico para depois tramar possíveis alternativas de superação para o expressivo percentual de 58,3% que soma as respostas assinaladas em *branco* e em *não*.

No entanto, o encontrado foi um surpreendente índice de 75% de professores que não indicaram que espaço de tempo de atuação teria sido esse. O cômputo restante de 25% de professores declarou que este tempo variava entre 4,2% com menos de 02 anos até 15 anos e um percentual de 12,5% de professores com atuação entre 02 e 05 anos.

Dos 41,7% apresentados no **GRÁFICO 27**, em que faixa se encaixam os quase 20% (16,7) de professores que no **GRÁFICO 28** não estão situados em tempo algum? Quais foram os critérios de atuação/interação individualmente considerados para os dados obtidos no gráfico anterior que, logo em seguida, não encontrando suporte, foram negados? O que resulta deste cálculo, indiscutivelmente, é o acentuado índice de professores que estão formando outros professores, para um nível no qual nunca atuaram ou sequer tiveram algum período de tempo com outro

tipo de interação, embora saibamos que este não é o único aspecto considerado para definirmos como se constitui a docência superior.

É interessante que apresentemos o que diz Isaia (2003, p.372) quando define “docência superior” a fim de esclarecermos a que nos referimos:

Atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a eles.

O perfil de formação que está sendo desenvolvido no curso de Pedagogia do CE da UFSM está sustentado, a partir dos dados obtidos e apresentados nos **GRÁFICOS 27 e 28**, prioritariamente com base nos subsídios teóricos, ou seja, com pontos de ligações significantes a partir das trajetórias de pesquisa destes pesquisadores-professores.

Ao contrário da explosão esperada no índice que indicaria o percentual docente com atuação neste nível de ensino para o qual forma, o que se vê é um tímido 41,7% de professores que tiveram alguma interação entre menos de 02 anos e 15 anos, este limite último, segurado por 4,2% destes professores. Por conseguinte, podemos afirmar que sendo a grande maioria dos professores que atuam nos cursos de formação de pedagogia, pesquisadores, podemos igualmente afirmar que pesquisadores-professores estão formando pesquisadores - professores, e não professores-pesquisadores considerando que a indicação dos gráficos deixa claro as vivências e mediações dos formadores nos espaços de escola para os quais precisam formar futuros professores. Portanto, é possível dizermos que, com base nos dados dos gráficos apresentados, os docentes dos cursos de Pedagogia da UFSM não têm a apropriação dos saberes da experiência nos referidos níveis que são parte importante e também construtora do processo docente para o qual profissionalmente formam. Têm os saberes experienciais da docência no nível em que atuam, mas não têm os saberes da experiência para o nível de docência para os quais formam para atuar.

Ar:

“(...)É, então...o que tu precisas? Tu precisas da Psicologia, da Sociologia, da História, tu precisas das Metodologias, das Políticas, da Pesquisa... de tudo. Mas até onde ir, ? Porque, tem certas demandas...essas incertezas que acontecem no dia –a- dia de escola, tu não sabes como agir. A tua atuação vai ser no momento...Vai partir muito dos teus princípios,dos teus pressupostos...aí tu juntas tudo isso e colocas (...)

(...) Um tempo, e acho que a gente já está passando dessa época, nos anos 90...por aí...a questão (...): - O que eu faço quando eu tiver tal situação? E os alunos..

- QUEREM RECEITA.

- É...a receita...e tanto aluno como escola, eles queriam muito isso... Hoje já diminuíram um pouco. (...) hoje, o desafio maior para ser professor é mostrar aos alunos na formação, (...) que eles têm que ter na cabeça que ser professor é não ter resposta para tudo(...) É mostrar para o aluno que tu não sabes tudo. (...) o que se compreende que é uma aula? O que é ensinar? O que é aprender? Quais conteúdos ou quais conhecimentos são necessários trabalhar na escola?

(...) a gente não tem que ter medo de mostrar a insegurança também... porque a insegurança faz parte,...e a gente ainda tem aquela idéia que (...) tem que ter resposta para tudo, ...

(...) hoje, na sala de aula, com os alunos, a minha maior preocupação, além, de claro...conteúdos (...) a trabalhar é ... conversar com eles. É mostrar...é dizer quais são as dificuldades... e que não têm respostas ...Eu sempre (...)no início da aula, (...) faço mais perguntas do que dou respostas, ...e digo pra eles: “- Se no último dia de aula vocês saírem com mais questionamentos do que estão tendo hoje...para mim está excelente!” Eles ficam meio apavorados,mas no meio do caminho eles (...) conseguem entender o que é isso. Mas...é uma dificuldade(...) antes de chegar nos alunos somos “nós” os Professores...e aí a minha preocupação (...).”

Isaia e Cunha (2003, p. 368) diferencia claramente “saberes experienciais” e “saberes acadêmicos”, quando afirma que os primeiros são “construídos ao longo das trajetórias da vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados pela experiência”. Enquanto que os segundos são “construídos no espaço de formação realizada em IES,⁷⁵ onde construtos teóricos são estudados e debatidos na perspectiva de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores. Resultam de produções/pesquisas realizadas por pensadores que vêm trazendo contribuições para o campo educacional”.

O profissional que, nos meados do século passado, era um prático, meio século depois vem anunciar que está se transformando num teórico e que, provavelmente, tenha sido movido pela ânsia e pelo desejo de ter reconhecida a sua professoralidade. Ao longo da construção da história da docência, este prático priorizou aprofundar o *como fazer*, deixando a posteriori, a fundamentação *do por que fazia*. Estimulado pela *alcunha* de ser um generalista, o pedagogo vem [re] significando as razões que a teoria dominante de seu tempo histórico ilumina. Sendo assim, continuou buscando no fazer educador uma alternativa de superação dos embargos da profissão. Ao mesmo tempo que os fazeres da prática afastava cada vez mais o perfil do professor com base no fazer reflexivo, colaborava por cercar

⁷⁵ Instituição de Ensino Superior.

este professor de um saber refugiado, muitas vezes, nos valores arraigados de afetividade, cuidado e zelo, ensino e aprendizagem; na própria memória e na reprodução do fazer do outro, ou seja, no reaproveitamento do saber recebido, ainda que, inevitavelmente, este passe por um processo natural de [re]elaboração, que pode ser superficial ou não, ao qual Isaia e Cunha (2003, p. 368) chama de “naturalização da docência”, e assim o define:

Manutenção dos processos de reprodução cultural mantidos como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. É um processo bastante presente na docência universitária, já que o professor desse nível de ensino não tem, geralmente, formação profissional para o magistério.

Ao nos darmos por conta que o perfil de formação dos professores formadores mudou, podemos relacionar as evidências desta mudança, com algumas características que são bem marcantes, entre elas a grande fatia de Professores Doutores jovens (**GRÁFICO 08**), sujeitos com grande trajetória teórica, e uma fatia igualmente significativa de ausência desta mesma excelência, na prática do cotidiano para o qual formam outros professores já demonstradas nos **GRÁFICOS 27, 28** e a seguir, apresentados **GRÁFICOS 29 e 30**.

GRÁFICO 29

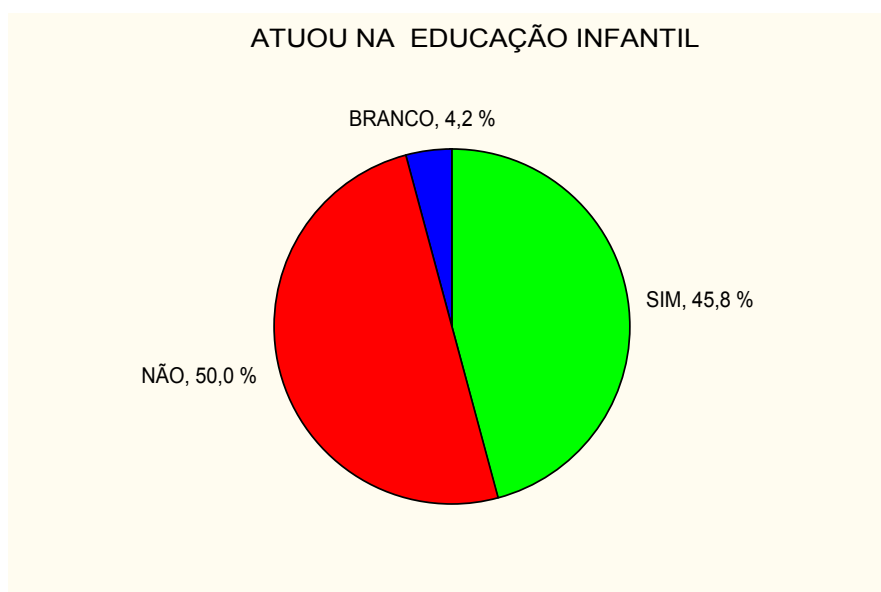
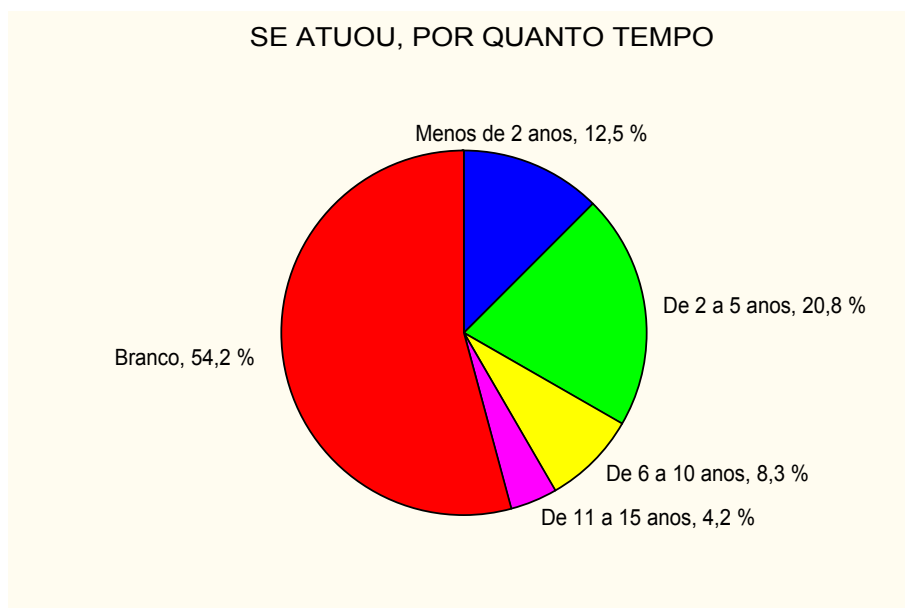


GRÁFICO 30⁷⁶

Os dados apresentados nos **GRÁFICOS 29 e 30**, sobre a atuação anterior dos professores formadores no ensino superior, na e para a Educação Infantil, corroboram com as mesmas evidências encontradas nos gráficos anteriores ainda que apresentem pequenas variações percentuais.

A ausência que soma 54,2% do total de professores com nenhuma atuação prévia em nível de Educação Infantil para o qual também formam, é um indicador de que o mesmo fenômeno revelado no conjunto dos gráficos anteriores que reúnem dados quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste caso igualmente se repete.

No **GRÁFICO 30**, assim como já foi demonstrado no **GRÁFICO 28**, o silêncio fala mais alto e anuncia que o significativo índice de idênticos 54,2%, ou seja, mais da metade dos professores dos cursos de Pedagogia da UFSM também não têm experiência docente neste nível para o qual atuam para formar.

Para os possíveis efeitos que estas lacunas possam igualmente provocar, mesmo que o preenchimento destas não sejam pré-requisitos para atuar em cursos de formação, a universidade lança mão de alternativas de transformação.

⁷⁶ Os GRÁFICOS 31, 32 e 33, em anexo, estão contidos no GRÁFICO 30.

A integração da universidade com escolas através de estágios, projetos de extensão e assessoramento docente, grupos de estudos entre outras formas de difundir e se apropriar de conhecimentos cria situações de caráter reflexivo sobre o fazer pedagógico num trabalho de investimento conjunto que se empenha para transformar os saberes da experiência docente, nos níveis que se dedicam a estudar mas, não têm experiência, em aportes teóricos na complexa dinâmica que envolve o ensinar aprendendo e o aprender ensinando.

Luz:

“(...) , eu sou Prof^a. do Ensino Superior, mas eu nunca deixei de estar presente na escola, então quer dizer que eu tenho essa realidade de escola muito presente na minha atuação através de estágios de projetos e estágios acadêmicos. Então, até isso porque eu entrei muito cedo na Universidade, isso para mim era uma questão de princípio. Eu não poderia jamais me tornar uma prof^a. do Ensino Superior e não ter mais essa vivência. Que tipo de profissional eu seria? Isso pra mim sempre foi presente. (...) eu me achava muito nova quando vim para cá e assumi no Ensino Superior, mas era uma meta minha. Eu queria e sempre me senti muito à vontade neste espaço, mas nunca quis me separar da escola de educação básica. Sempre, sempre, desde que eu entrei na Universidade em 96, até hoje, eu sempre tenho participação na escola. Então esta realidade, este discurso eu trago para a minha teoria. Quando eu vou falar das dificuldades de aprendizagem, eu trago o relato de experiências que eu vivencio na escola. A mesma coisa com a educação especial, sempre esteve presente.(...)”

Considerando o que nos diz Isaia (2003) sobre docência superior, na referência anterior, ressaltamos o significado que tem a formação continuada e a abertura ao novo que nos constitui como sujeitos em processo de transformação pessoal e profissional capazes de aproveitarmos as oportunidades de interação docente para aprofundamentos teórico- reflexivos ao discutir situações que são presentes no cotidiano dos alunos nos espaços escolares e não escolares de ensino e de aprendizagem.

Ar:

“(...) Na Matriz de 84, pela época também, nós tínhamos certezas mais fechadas... Nós tínhamos talvez, algumas respostas corretas. Hoje não. Hoje é uma infinidade . Então aquela quantidade de coisas que nós trabalhávamos em determinadas disciplinas, hoje elas têm que serem revistas. Eu não preciso trabalhar (...) as dez unidades. Eu posso rever e perceber que aquelas dez... por que eu não sintetizo em cinco e trabalho o principal do principal? E essa compreensão que o aluno, mas aí tem que partir do Professor, tem que ter: que tu não vais sair um especialista em Políticas, em Metodologia, em Fundamentos... Tu tens é que saber onde buscar!(...)”

A superação de possíveis falhas e avanços teórico-práticos, dos quais temos visibilidade, bem como a forma que pensa o conjunto destes professores formadores sobre as próprias formações são questões objeto de análise que entrelaça aspectos quantitativos com aspectos qualitativos compondo assim a apresentação dos BLOCOS TEMÁTICOS 05 e 06 que expressam Eixos norteadores bem distintos e ao mesmo tempo interconexos.

BLOCO TEMÁTICO 05 - Apreciação da Formação

Eixo Norteador: Os medos dos Professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares

Para ser grande, sê inteiro...
 Para ser grande, Sê inteiro: nada
 Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 No mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a Lua toda
 Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis⁷⁷

O BLOCO TEMÁTICO 05 abrange os **GRÁFICOS 36 e 39** bem como duas **questões abertas (nº. 37 e 38)** e sonda o que os professores pensam sobre a formação que o curso oferece, o que justifica a forma como o anunciamos e o organizamos para mediar análises que lhe são pertinentes. O conteúdo de tais análises seguem um eixo de abordagem que norteia o tema que denominamos de: **Os medos dos Professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares**

Ao apresentarmos os dados que os **GRÁFICOS** revelam procuramos interpretar se na opinião dos docentes os cursos estão voltados para formação dos futuros professores bem como se constituem os níveis de satisfação dos professores como docentes dos cursos de Pedagogia. Estas interpretações se dão a partir das narrativas colhidas com os participantes que apresentam suas próprias análises

⁷⁷ Um dos cinco heteronômios de Fernando Pessoa.

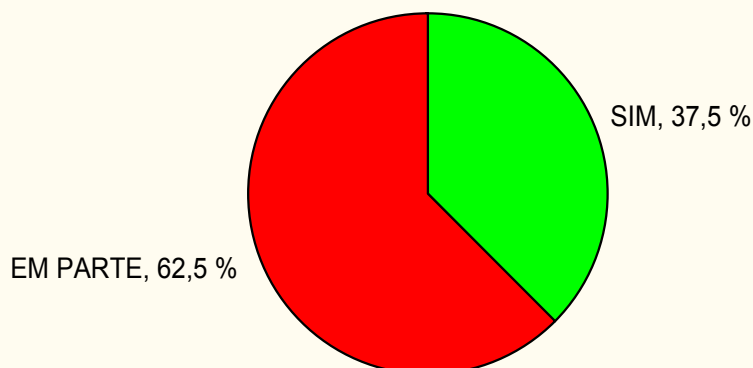
sobre o tema, demonstrando suas inquietações e possíveis alternativas de transformação.

As duas questões abertas, de caráter subjetivo, apresentam as respostas divididas em dois **subeixos** temáticos. Nestes, os professores indicam pontos, que nas suas opiniões, deveriam ser os de maior ênfase na formação dos alunos, bem como os requisitos que consideram imprescindíveis para que o professor atue na Pedagogia.

Iniciemos por observar o gráfico que segue:

GRÁFICO 36

OS CURSOS DE PEDAGOGIA ESTÃO VOLTADOS PARA A FORMA
DOCENTE DE SEUS ALUNOS, OU SEJA, DÃO SUBSÍDIOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS PROFESSORES QUE ESTAMO
FORMANDO



No **GRÁFICO 36** constatamos que o percentual de 62,5% que considera que os Cursos oferecem, *em parte*, subsídios para uma formação docente se encontra refletido nas narrativas dos sujeitos que revelam o que pensam sobre a formação.

Rocha:

“- (...) Acho que a gente vai continuar a reformular eternamente as matrizes curriculares de cursos, seja de graduação ou de mestrado, enquanto não nos voltarmos para as grandes obras do pensamento, para aquilo que resiste aos tempos. A pressão dos “ismos”⁷⁸ pedagógicos nos faz perder muito tempo com os meios e pouco tempo com os fins da educação. Disso resulta na reconhecida tendência de fazer reunião para marcar reunião. Preso a essa rotina burocrática, ou essa teia de compromissos, para debater “o óbvio do óbvio”, o professor, muitas vezes, vai se distanciando do contato direto com as grandes fontes do pensamento e, com isso, se esvaziando de sentido. Vejo que, infelizmente, a nossa academia está até certo ponto doente. Noto isso perfeitamente quando, ao terminar uma reunião exaustiva de 4 horas, as pessoas, além de já terem marcado mais duas ou três reuniões, ainda saem dizendo: - Temos de nos reunir mais seguido. Sim, concordo que temos de nos reunir mais vezes, mas para debater idéias, leituras realizadas, teorias em voga, etc. E cadê o tempo para preparar bem as aulas, escrever bons artigos e livros, orientar bem os alunos, etc (...) penso que, enquanto não invertermos essa lógica, estaremos condenados a agir como Sísifo⁷⁹, e rolar a pedra permanentemente até o alto da montanha...

A fala de Rocha se refere aos fatos que a sua experiência comprova, onde o tempo que deveria ser utilizado para discutir questões que parecem essenciais à formação, não é aproveitado para tal. Outras prioridades tomam-lhe o espaço. Podemos dizer que a utilização do tempo nas reuniões com outras questões, independentes de serem importantes ou não, considerando as diversas formações dos docentes que nestes cursos atuam, possivelmente atrapalhem aquelas que precisariam ser oportunidades de estudo coletivo e discussão compartilhada dos saberes que são docentes. No entanto, entendemos que sejam os assuntos quais forem, o fato de chamarem a atenção dos professores a ponto de que optem por discuti-los com todos os seus pares justifique-se porque, possivelmente, estejam lhes causando algum desconforto. O fato de exercerem uma função que lhes exige

⁷⁸ Os "ismos" são os diversos movimentos pedagógicos que surgem de tempos em tempos na educação prometendo solução mágica para tudo. Eles são nefastos porque criam a ilusão da objetividade, da "receita pronta", quando sabemos que, em realidade, sem reflexão, e sem a mediação indispensável do contexto, não se faz educação de verdade. Nota posterior concedida pelo entrevistado.

⁷⁹ Sísifo encarnava na mitologia grega a astúcia e a rebeldia do homem frente aos desígnios divinos. Sua audácia, no entanto, motivou exemplar castigo final de Zeus, que o condenou a empurrar eternamente, ladeira acima, uma pedra que rolava de novo ao atingir o topo de uma colina, conforme se narra na Odisséia. Sísifo é citado na Ilíada de Homero como filho de Éolo (iniciador da estirpe dos eólios). Rei de Éfira, mais tarde Corinto, é tido como o criador dos Jogos Ístmicos celebrados naquela cidade e como o mais astuto dos homens. Em relatos posteriores a Homero, aparece como pai de Ulisses, que teria gerado com Anticléia. A lenda mais conhecida sobre Sísifo conta que aprisionou Tânato, a morte, quando esta veio buscá-lo, e assim impediu por algum tempo que os homens morressem. Quando Tânato foi libertada, por interferência de Ares, Sísifo foi condenado a descer aos infernos, mas ordenou à esposa, Mérope, que não enterrasse seu corpo nem realizasse os sacrifícios rituais. Passado algum tempo, pediu permissão a Hades para regressar à Terra e castigar a mulher pela omissão e não voltou ao além-túmulo senão muito velho. Sua punição final reafirma uma provável concepção grega do inferno como lugar onde se realizam trabalhos infrutíferos. <http://www.nomismatike.hpg.ig.com.br/Mitologia/Sisifo.html>.

uma ação reflexiva e crítica intensa faz com que, muitas vezes, as abordagens realizadas em reuniões pareçam desordenadas quanto às suas prioridades mais urgentes. Podemos também dizer que o fato de “**Rocha**” afirmar que a discussão do óbvio toma as reuniões, se dê em razão das diferenças interpretativas em direções que nem sempre são as mesmas, acrescido de um desejo de avanço em questões que dependendo da disciplina trabalhada possam revelar maior visibilidade, logo, algumas questões se repetem em diferentes direções enquanto outras conseguem ser resolvidas com maior propriedade porque são pontuais a situações também pontuais.

Consideremos também outro ponto trazido por Rocha que é a constância de propostas de mudança nas matrizes curriculares dos cursos. Tal evidência pode ser uma das causas responsáveis pelo alto índice de 62,5% dos professores que apontam que os cursos, *em parte*, estão voltados para a formação docente de futuros professores aos quais contribuem para formar. O processo de formar que não encontra espaço para discutir que formação é essa, pode abrir um enorme vazio de significância sobre o que não compartilha e, com isso, sem se dar conta gerar um sentimento de não estar engajado, considerando que por não saber o que o colega formador faz em aula com os alunos que também são os seus, aumentam as dúvidas do que pensam ser essencial na formação, e que sozinhos não conseguem suprir e, a partir disso faz a afirmação que eleva este percentual ao nível como o apresentado. Este sentimento talvez resulte da dúvida sobre o alcance do fazer do outro. A carência de interação pode causar também a falta de parâmetro que lhes funciona como uma sinalização niveladora de possíveis aprofundamentos a serem estimulados. Sem saber se a ação pedagógica tem algo que de alguma forma complete o que nem mesmo o próprio professor identifica como elemento faltante na sua ação docente, se recolhe e assume uma culpa que não lhe pertence. Possivelmente, aí esteja a origem do surgimento desta impressão de estar subsidiando *em parte* a formação deste futuro professor. Sobre isso, “**Terra**” diz como entende que acontece o empenho docente para a formação que contribui no sentido que este futuro professor também consiga satisfazer as demandas que estão à sua espera na escola real:

Terra:

-(...) - Eu acho que em parte! (...)...principalmente porque hoje nós temos ,pela diversidade das comunicações,pela inserção da infomática, por causa de todas estas novas tecnologias em geral, uma defasagem muito grande entre a formação e as necessidades das escolas. E até porque assim, tanto na formação quanto na escola, nós estamos bastante atrasados em termos de tecnologia, mas, nós, enquanto sujeito social, estamos imersos nestas coisas. Muitas vezes, você que atua numa escola privada, sabe que um pen- drive⁸⁰ lá dentro é de domínio muito maior do que o teu e do que o meu.Por quê? Porque as crianças têm esse acesso muito fácil. Só que a construção do conhecimento, aquilo que o sujeito faz enquanto ser humano, pelos processos que eles têm que internalizar, processos formais, isso é uma coisa que, gradativamente, vai sendo construído e é aí que nós precisamos de tempo.Então essa defasagem, (...) é inevitável porque nós não podemos colocar tudo o que está relacionado...porque não vai dar conta.(...)”

E a seguir, “Terra” continua:

Terra:

“- (...) . Aí tem coisas que dependem de colegas. E as pessoas não são pessoas iguais a ti. Cada um tem o seu tempo e o mínimo que tu tens que ter na convivência com os colegas é organização, mas, ao mesmo tempo, tu tens que ter tolerância com eles, porque não adianta tu acreditares num trabalho e não ser tolerante com as coisas e com a velocidade do tempo das pessoas. Essas dificuldades que surgem, surgem em torno do tempo disponível para se fazer hoje, as milhares de exigências que o espaço universitário tem. Que é o trabalho acoplado à escola. (...) Tem também o trabalho burocrático vinculado ao teu Departamento, tem o trabalho de orientação da Pós-Graduação que são coisas extremamente importantes, tem o trabalho com os alunos da graduação em forma de projeto, em forma de disciplina, tem a pesquisa, tem a extensão, tu tens assim um mosaico de atividades não é... ou uma colcha de retalhos de atividades. Uma colcha de retalhos não é uma coisa feia, é uma coisa bonita...(...)”

Podemos trazer o conteúdo de outras narrativas que igualmente podem servir de ilustração às razões que possivelmente contribuam para elevar o percentual apresentado no **GRÁFICO 36**. Alguns deles também aparecem explicitados no que dizem “Luz”, “Água”, ”Sol”, “Vento” e “Ar”.

Luz:

“-(...) E eu me cobro sempre é a questão de atualização, de leitura. Na área da educação tem sempre muitas coisas novas, muitas discussões novas, teorias enfim,pesquisas... é uma demanda grande e que nem sempre a gente dá conta. Estou sempre me cobrando(...) dedico meus horários de lazer. Meus horários de lazer se transformam em estudar. (...)”

⁸⁰ Tecnologia portátil de cópia de arquivos em substituição a disquetes ou cds, ligados ao computador de origem e de destino por um cabo chamado USB, sigla em inglês para designar cabo de conexão para transporte de dados.Nota da pesquisadora.

Vemos repetir-se nas narrativas dos docentes a *sensação* que algo está faltando. As atividades que envolvem a docência universitária, especialmente no curso de formação de pedagogos apresentam o diferencial de ao final dos 4 anos ter que avaliar uma eficiência docente deste formando inserido num cotidiano ao qual não está integrado o suficiente para tal, considerando que a prática docente é construída na relação que se dá entre professor(a) e alunos e envolve questões de acolhimento, confiança, conhecimento compartilhado, afetividade com um ritmo para acontecer dentro de um espaço de tempo que nem sempre é aquele destinado ao estágio curricular e ao projeto de extensão. Aqui, a teoria dita a prática e as tentativas de preencher as lacunas de aprendizagem e de ensino que destas emergem vão desde planejamentos em grupos de trabalho com disciplinas afins até a proposição de mudanças nas matrizes que regem os currículos dos cursos.

Ao se depararem com as exigências, que nem sempre encontram respaldo diretamente na teoria da prática estudada, estes futuros professores cobram daqueles que lhe são referência uma competência que, naturalmente, ainda não têm, fazendo que os docentes formadores querendo suprir as faltas que certamente, não demandam em decorrência de suas interações, sintam-se responsáveis e avaliem que a formação oferecida no curso corresponda parcialmente ao que esperavam ver demonstrado naqueles que contribuiram para formar. O lugar que, muitas vezes, dá a um percentual que poderíamos chamar de indicador de frustração, pode também ser responsável pelos 62,5% apresentados.

Possivelmente, seja o medo natural do erro presente em toda a atitude de defesa do ser humano, ainda que, muitas vezes, o discurso o negue que, ao assumir a responsabilidade pelo fazer daquele ao qual ensina para formar, projeta nestes profissionais da docência o estímulo que os encoraja a buscar, fora, aquilo que não sabem como mudar dentro, desconsiderando, que no papel de formadores, nunca deixaram de estar presentes neste processo de mudança que é interno, ainda que sofram pressões externas de origem social, política, econômica, religiosa e pedagógica entre outras. É o legado cultural do magistério que insiste em professar a direção *certa* das idéias, e que parecia tão distante da academia. Essa é uma representação que assume competências que não lhes pertence. No esforço de dar conta da herança que, por ser cultural invade todos os espaços, o docente que atua na formação de futuros professores, é partícipe fundamental neste processo que o

envolve e se faz reproduzir por mais que reflexivamente contrarie e invista em ações pedagógicas que atuem na contramão da reprodução de tais mecanismos. Ela é presente no professor, e uma das evidências desta manifestação está na proposta de surgimento que, até poderíamos dizer seguidas, mudanças nas matrizes curriculares, pois uma nova já se estrutura, apenas três anos após a última. Todavia, numa tentativa de qualificar a formação articulando os diferentes processos de ensinar e aprender pela reflexão e conseqüentemente, incentivando a autonomia para que a mudança aconteça, mais uma vez a docência centra sua atuação no registro externo e esquece de valorizar os processos internos de si mesmo, responsáveis por fazer vingar qualquer transformação, seja ela de entendimento, postura no enfrentamento do novo e, até mesmo, na organização de uma matriz curricular. O docente, neste processo de formar também se auto-formando, ao qual responsabiliza, no mesmo tempo que por ele é responsabilizado incorre no reforço da sensação de falta, a qual já nos referimos anteriormente. Este, entre outros aspectos relativos à forma de desenvolver tal formação também continuam a ser revelados nas narrativas que seguem:

Água:

- (...) *E TU ENTRAS TRABALHANDO NUMA MATRIZ CURRICULAR APROVADA EM 84, PASSA POR TODA UMA SÉRIE DE ESTUDOS, (...)*
-Eu não acompanhei.
-TU NÃO ACOMPANHASTE?
- Não. Eu estava fora fazendo o Doutorado. Quando volto do Doutorado ,eu já recebo esta Matriz pronta. Assim como eu ingresso na Universidade em 91 com uma Matriz já funcionando, assim eu saio meu tempo de doutorado e quando eu volto a Nova Matriz⁸¹ está aí sendo articulada. Mas eu pego a primeira turma.
-TU TRABALHASTE QUANTO TEMPO NA ANTERIOR?
- De 91 até 99 quando (...)- 9 ANOS.
- Mas o grupo da minha disciplina⁸² (...) nós já havíamos sentado muitas vezes, repensado aquela matriz antiga em termos de conteúdo. Para registro a gente não tem como. Mas em termos de reorganização em nível interno, muitas vezes, nós trabalhamos.
-QUER DIZER, A REFORMULAÇÃO NA MATRIZ SE DÁ PELO MOVIMENTO INTERNO , SENTIDO PELA NECESSIDADE ?
- (...) Da antiga sim. Pelo menos o grupo da minha disciplina..(...).
(...) Esse pessoal que gestou a nova Matriz, eu não sei, eu não cheguei a conversar com eles sobre isso.(...), embora o registrado para o DERCA⁸³ fosse um outro (...)
- ENTÃO JÁ HAVIA UMA MODIFICAÇÃO...EXTRA-OFICIAL(...)
- É,...e nós trabalhávamos dessa forma....
-ENTÃO TU ENTENDES QUE CHEGASTE A TRABALHAR DENTRO DA MATRIZ ANTERIOR E DEPOIS NA NOVA?

⁸¹ A entrevistada refere-se a Matriz Curricular aprovada em 2004.

⁸² Para não citar o nome da disciplina a que a entrevistada se refere, sempre diremos “minha disciplina”.

⁸³ Departamento de Registro e Controle Acadêmico.

- Seguindo literalmente aquilo que estava escrito lá, acho que só quando eu entrei... Quando me passaram a primeira vez (...)
- (...) A nossa lógica de Professores da minha disciplina era outra em relação àquilo que estava registrado. A Carga Horária, isso a gente cumpria...
- MAS O CONTEÚDO (...) VOCÊS REFORMULARAM? (...)
- Ele contemplava a idéia da Matriz Antiga (...) Então (...) eu diria que o foco permaneceu. -E NESSE SENTIDO COMO É QUE TU VÊS A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO-É um pouquinho diferente (...)
- No Curso de Pedagogia, meu Departamento, vai atuar nos dois primeiros semestres.(...)
- Os alunos chegando (...) Nós (...) não acompanhamos mais essa turma... É muito complicado esse olhar assim. ...eu não sei como é que saem essas meninas depois. Inclusive se eu vou olhar no convite de formatura, a turma (...) não é mais a mesma. Me parece que nos perdemos. Eu, enquanto Professora do meu Departamento (...) vejo que (...) perdemos o bonde da história, ou da formação (...)...Eu não converso com quem vai lá trabalhar no estágio com elas.(...) e, nesse sentido da gente articular...eu vejo que não há. O que eu penso que talvez, quem deva ter trabalhado na organização dessa Nova Matriz pensou em introduzir a PED⁸⁴, esse eixo articulador de trazer um trabalho mais integrado, entre os Professores que estão em cada semestre, talvez seja isso. Articular uma disciplina ou trazer um eixo que vai ser responsável por nos unir de alguma forma.(...)"

Sol:.

- "- (...) Bom, então, quando eu cheguei em 1991, ainda era essa Matriz de 84(...) como um todo, ela tinha (...) pontos muito interessantes...ela tinha tudo para continuar(...)com poucas mudanças. O que a gente verificava é que não havia integração entre os Professores,(...) troca de idéias, (...)encontros. Uma preocupação mais conjunta e... como um todo (...) em relação ao curso.Então eu acho que isso que (...) fez a mudança da Matriz Curricular...(...)mas não houve uma mudança pra fazer uma Matriz só.(...) As diretrizes parece que apontam daqui para frente pra haver essa mudança.
- (...) ISSO (...) INFLUENCIOU (...) NA TUA VISÃO PRA TRABALHAR COM AS ALUNAS?
- Bom,o que eu acho é que é um compromisso maior nosso.
- POR QUÊ?
- (...) -... esse compromisso nos leva a uma busca. Em que ponto vamos fazer a diferença?(...)
- COM QUE ÊNFASE AGORA?
- (...)...Por exemplo, nós que trabalhávamos com as disciplinas já próximas (...) às Práticas de Ensino, de certa forma, já tentávamos fazer esse diálogo. Mas (...) agora procuramos estar cada vez mais próximos.(...)
- (...) - O trabalho é mais conjunto. (...) logo que essa Matriz foi implementada,(...) os colegas vinham falando de uma certa desarticulação, e que as coisas não estavam tão bem... mas (...) alguns poucos querendo acertar (...) Eu acho que a medida que o Curso vai avançando a gente vai procurando, (...) aperfeiçoar e procurando sanar essas dificuldades todas que vêm sendo encontradas. Não é fácil, porque (...) temos problemas de choque de horários (...) estamos atendendo em duas Matrizes, este é o grande problema para mim ainda. Nós estamos, às vezes no mesmo momento, em duas situações diferentes, atendendo duas turmas diferentes, atendendo uma PED e uma disciplina lá num outro andar e então a gente corre entre as duas, entre os dois encontros, mas à medida que essas turmas forem se extinguindo eu acho que vai ficar bem mais fácil.
- O QUE TU SENTES NESSA MUDANÇA? PORQUE, FISICAMENTE, ELA É DE ANDAR, MAS E DENTRO, COMO É ESTAR TRABALHANDO NUMA FORMAÇÃO E ESTAR SEGUINDO OUTRA (...)?
- Ah, (...) desacomoda (...) em função do compromisso.. Tu estás frente a uma turma e lá nesse momento o pessoal está me aguardando pra trocar idéias sobre aquela PED(...)
- ENTÃO É A FORMA COMO TUDO ACONTECE QUE MUDA?

⁸⁴ PEDs – Práticas Educativas. São o conjunto das DCGs, obrigatórias no semestre.São os eixos articuladores de temas teóricos presentes em todos os semestres. As DCGs são Disciplinas Curriculares de Graduação, que no conjunto integralizam uma carga horária total no Curso, de 480 horas. São disciplinas obrigatórias propostas no início de cada semestre.

- É...Nesse sentido isso aí não é fácil para ninguém (...) A gente tenta conciliar...(...) no momento em que estas turmas não estiverem mais,(...) só frente aos grupos novos, vai ficar bem mais interessante.
- PORQUE TU ACHAS QUE VAI FICAR MAIS INTERESSANTE?
- Porque a gente vai dispor de mais tempo pra ficar refletindo com os colegas (...)
- (...) agora, na quarta-feira, eu tenho aula numa turma da Matriz de 1984 da 1h30min até às 6 e meia da tarde (...) E ao mesmo tempo, eu tenho compromisso com a PED que começa à 1 e meia e vai até 4 e meia (...)- DA 1 E MEIA ATÉ AS 6 E MEIA MAIS OU MENOS, COM BASE NA MATRIZ ANTERIOR, TU FAZES UM TRABALHO MAIS SOLITÁRIO (...) E DEPOIS NA OUTRA, TU FAZES UM TRABALHO MAIS EM CONJUNTO...COMO É QUE ISSO ACONTECE?
- Ah sim!... Porque assim como era antes, era (...) mais isolada. Mas de qualquer forma não tem como a gente não (...) levar de uma turma pra outra os pontos básicos. Por exemplo: (...) Coisas que eu pesquisei para Matriz Nova,(...). Novos autores ou uma abrangência maior de conteúdos...(...), de certa forma eu acabo trazendo para Matriz antiga também.
- E TU FAZES ALGUMA DIFERENÇA, DO QUE É TRABALHAR EM UMA E NA OUTRA?(...), NESSA AQUI EU VOU TRABALHAR ASSIM PORQUE É A MATRIZ NOVA E NESSA EU VOU TRABALHAR ASSIM PORQUE É A MATRIZ ANTIGA.... EXISTE ISSO?
- Na Matriz nova nós fizemos um programa mais abrangente, e mais atualizado.(...) É mais fácil trazer da nova ...tudo, para o grupo da Matriz de 84. Esse grupo acabou levando vantagens (...) Claro, que no momento que eu faço uma abordagem lá na outra turma, eu trago pra elas também... Então eu acho que de uma certa forma...a gente teve essa flexibilidade...de uma certa forma Rejane, a gente sempre teve...não era estanque (...)
- A 1ªTURMA DA MATRIZ NOVA JÁ ESTÁ NO 5º SEMESTRE, 6º AGORA...
- (...)...no semestre passado foi a minha estréia na Matriz nova. Esta turma está comigo (...) agora , por exemplo, elas estão indo para as escolas, ...então agora é que elas vão começar a voltar e começar este diálogo. Então (...) nesse momento eu não posso te dizer (...) grandes diferenças...(...)"

Vento:

- “(...) Então... trabalho nos dois cursos. Quando eu voltei, estava sendo implementada a matriz nova no curso de Pedagogia, inclusive acompanhei, trabalhei com a coordenadora do curso um pouco, em época de férias, estava começando o primeiro semestre no currículo novo... ajudei em algumas coisas e acabei conhecendo um pouco do curso que já tinha sido trabalhado na outra Matriz. (...) no Cursos de Educação Especial também trabalhei nas matrizes curriculares no antigo e no novo , agora tem só no novo, acho que não tem mais nenhuma turma no antigo (...)o Curso de Pedagogia é o curso que eu não tenho nenhum problema (...) já trabalhei com a Educação Física, agora esse semestre estou trabalhando com a Matemática. E Pedagogia é o curso que eu mais gosto e trabalhar , (...) trabalhei com Educação Infantil e Anos Iniciais, esse semestre inclusive estou trabalhando com Anos Iniciais e está muito legal (...)
- COM QUE SEMESTRE TU ESTÁS ?
- Agora estou com o 4º semestre, mas já trabalhei no 1º, no 2º, no 3º e no 4º. Que a idéia inclusive, inicial, era que a gente continuasse acompanhando, que a disciplina de Pesquisa, por exemplo, são 5 semestres. Que o professor acompanhasse, mas isso não está dando certo por uma questão de arranjos do Departamento, carga horária,... está complicado ... conseguir conciliar as cargas horárias, as coincidências de horário. Faço parte do colegiado da Pedagogia, então isso foi legal para mim também, uma experiência boa, para conhecer um pouco mais as questões que surgem no decorrer... ainda mais na implementação de uma nova matriz curricular.
- Então assim... eu acompanhei as discussões dessas transiçõesCom muitos problemas no administrativo, no sentido de conciliar... alunos que estavam na matriz antiga e que continuam agora a matriz nova e onde eles se enquadram , e fazem disciplina numa e em outra...enfim, questões de pré-requisito... (...)
- Quanto a um curso ou outro...nos anos iniciais e educação infantil, os currículos são diferentes, tem tópicos diferentes, nos próprios programas das disciplinas. Mas não (...) vejo dificuldades de um pra outro, as diferenças são(...) peculiares à modalidade(...) Quanto as duas matrizes, acho que (...) a matriz da Pedagogia, a nova⁸⁵, essa idéia da PED, é uma grande idéia, mas (...)o fato de ser uma grande idéia não garante nada. E eu tenho acompanhado todas as PEDs, porque grande parte das

⁸⁵ A referência é à Matriz Curricular de 2004.

dificuldades que estão surgindo para acontecer a PED, (...) no que eu já vi até agora, .. tem a ver não com os alunos, mas com a gente... professores. Nós! Já teve uma PED, por exemplo, que se chegou ao final do semestre, sem ter conseguido organizar um plano de trabalho, entre seis professores, por total assim, incompetência nossa, por conseguir enxergar um tema comum, de uma maneira conjunta, com um tema comum a partir da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da História da Educação, da Pesquisa, das Políticas e assim por diante. Porque é feita a reforma da matriz curricular, mas a reforma da cabeça do professor é mais difícil de fazer (...)

Ar:

“ (...) nessa Matriz (...) a de 84 e na de 2004...a diferença que eu vejo, (...) é um desafio constante que eu passei já no primeiro ano de implementação, e aí tu estavas junto, não é?⁸⁶(...) -É....E aí a dificuldade de entender essa concepção (...) É querer colocar toda Porto Alegre dentro de Santa Maria ou então dizer que eu preciso daquela Carga Horária porque vai faltar aula (...) (...)Se agora eu tenho 45h e antes eu tinha 60h, não é que aquela disciplina deixou de ser importante. (...) sou, assim... defensora de todas as disciplinas de 45h. Primeiro que 60h, 4 períodos, tu não consegues(...), tentar deixar (...) no mesmo pique as 4h. Dividir de duas em duas...não produz nada.90 então...nem se fala. Claro, com a excepcionalidade de estágio ...(...) mas aí é outra realidade.

Mas 45h acho que é um tempo bom...(...)e pelo que se coloca hoje, até dentro do próprio PPP da Universidade, a ênfase é que o aluno construa o seu trajeto formativo(...) Ao Curso cabe orientar e dizer quais os conhecimentos são necessários...(...) Mas ele pode ter uma idéia geral de tudo. (...) (...) é um geral consistente, mas não totalmente porque ele não vai sair especialista nisso. Por isso tem a pós-graduação, (...)lá é que tu intensificas teus estudos sobre alguma coisa ...então na graduação tu tens essa compreensão do geral, tu sabes onde buscar, tu tens que saber te movimentar dentro desse conhecimento que é importante. Não achar que quando (...) precisar de alguma coisa (...) vai abrir o caderno e (...) achar tudo lá. Não! (...) Então...eu (...) acho que o maior desafio está sendo isso e não é fácil. (...) tanto é que a gente está aí num processo de reformulação das questões da matriz de 2004 e as questões, por uma reunião que a gente teve...continuam as mesmas. “ A minha carga horária que diminuiu... O meu conteúdo que eu não consigo trabalhar... O Professor que precisa da disciplina... O Departamento que vai perder Carga Horária para o Curso...” (...) As vagas que nós vamos ter que abrir mão.. e aí a gente tem nessa Matriz de 2004 o que foi o diferencial: a questão da PED que foi muito questionada. Porque a PED o que era...? É fazer aquela relação com a Prática Pedagógica, só que essa Prática Pedagógica, não entendida como fora da Universidade. (...) É a Prática Pedagógica do aluno que vai ser professor, desde aqui. Qual é a relação destes conhecimentos que eu estou tendo naquele semestre, com um tema comum, (...)...qual é a relação das disciplinas de acordo com aquilo. E eu vejo, e ainda discutia com uma colega da PED2 (...) a PED tem que ser um momento...uma aula, entre aspas, uma coisa agradável...em que todo mundo senta junto em que discute..(...) -É o eixo. Ela vai para além das disciplinas! Então não é lá que eu vou estar lembrando: “- Olha...vocês viram isso em Fluxogramas I⁸⁷...” Não. Isso eu tenho meu espaço nas minhas aulas . (...)

(...)...não é ser pessimista, mas...também não quero ser mais realista do que rei (risos)...mas eu acho muito complicado (...)... se a gente consegue isso, porque. ..E essa última reunião que teve agora, ou a primeira reunião que a gente teve com esse novo processo...ah, não é dizer que fica desanimada...mas os discursos são os mesmos(...)

...(...)E aí (...)...eu tento vencer o máximo, gosto do meu trabalho...faço com o maior prazer...Este estar com o aluno , para mim é mais do eu gratificante...Mas a minha vida não é só a Universidade. (...) Ela também faz parte, mas ela não é o principal. E tem algumas pessoas que colocam como principal. (...)

(...) Ninguém quer que seja todo mundo igual. (...) mas uma coisa que não dá pra se admitir:os alunos ainda têm medo dos Professores! . Nós enquanto formadores. Esse nível de exigência...esse trabalho integrado...Tem tudo nessa matriz de 2004 para ser, e nós já estamos no 5º semestre e...nada! A própria PED que é uma disciplina...Ela é colocada no horário dos Professores após a distribuição de todas as disciplinas e aí o que acontece? Bate! (...)

⁸⁶ Referência à autora que atuou como Professora Substituta neste período de novembro de 2003 a dezembro de 2005.

⁸⁷ Disciplina fictícia.

- (...) é um momento em que os Professores sentam junto e expõem as suas surpresas...e tem muito Professor que não quer isso.
 (...) - É uma defesa...Ah! Porque eu vou estar lá se já está tudo pronto?
 E nesse semestre(...), a gente se encontra quase todas as semanas. Quando não está com os alunos...está com os Professores. A gente tem conversado(...), discutido ... A gente reclama que não tem espaço para conversar com o Professor. Aí o Curso cria este espaço, institui este espaço e ele não é aproveitado! (...) tudo o que o professor tem que fazer, ele deixa pra fazer no horário da PED(...)"

Observemos os dados que o **GRÁFICO 39** apresenta:



A evidência nos dados que o gráfico apresenta demonstra que os docentes revelam, num extraordinário percentual somatório de 95,8%, uma percepção positiva de suas docências nos cursos de Pedagogia.

Terra:

" (...) - Então, eu tenho prazer sim. (...) Por estar na sala de aula. Por dar aulas. Sou extremamente exigente com meus alunos. Que eles sejam pessoas (risos) imagem e semelhança de responsabilidade, porque acho que um mínimo que a gente tem que ter, numa Instituição Pública, é entender que tu estás aqui, e que muita gente gostaria de estar e não teve a oportunidade.
 (...) -Eu sou muito feliz, Rejane, pelo trabalho que eu faço. Eu hoje revendo, e não tenho receio de falar das coisas da minha vida...(...) todas (...) foram bem vividas, bem aproveitadas e foram processos (...) que...em algum lugar, dentro do meu cérebro, deve ter batido com muita satisfação...(...) Eu sou muito feliz por ter este emprego, por ter esta vida profissional, por ter estes colegas, estes encargos, colegas maravilhosos com os quais eu divido o trabalho, por ter outros colegas que são simplesmente colegas e, às vezes, fico entristecida como qualquer ser humano porque têm alguns que tanto faz como tanto fez tu estar fazendo tudo isso porque o reconhecimento é quase que zero. Mas acho que tem a outra questão que é uma questão pessoal (...) Acho que é essa questão do estar junto, do poder trabalhar junto são coisas muito legais na tua vida...só que às

vezes, volto mais uma vez ao tempo que está nos comendo pela barriga...não é?... Eu tenho prazer em fazer as coisas que eu faço. Tenho muito prazer em ensinar. Tenho muita felicidade em toda esta trajetória de construção que eu tive e...quero continuar tendo (risos) contribuindo muito com o Curso de Pedagogia que é um Curso que eu acredito imensamente. (...)"

Estas relações, consigo mesmo e com o entorno no qual está inserido, não estão suspensas no tempo. A faixa etária de vida adulta em que se situam os docentes da Pedagogia reúne aspectos que Isaia (2000), a partir de Levinson (2002), considera que contribuem para uma dinâmica de vice-versa entre a visão que cada um vai formando de si mesmo e da relação que resulta deste modo de ver-se para lidar com o mundo e deixar que o mundo lide com ele. Sob este aspecto assim diz Isaia (2000, p.25):

Cada época, (...) não é nem melhor, nem mais importante que aquela. (...) um padrão básico dado no tempo, formado pela interação de componentes internos (valores, desejos, conflitos, competências, noção de eu, etc.) e externos (pessoas, grupos, instituições sociais, eventos, objetos, produtos culturais, etc.). Dentre os componentes centrais da adultez tem-se a família, o casamento e a educação. Esta estrutura, assim constituída, determina a natureza e o padrão de relacionamento de um adulto com todos os outros com os quais se relaciona, bem como a evolução deste relacionamento.

Entendemos que estes aspectos são parte do que constitui a pessoa do professor e que sustentada nestes pontos suas relações também podem se traduzir no trabalho. No entanto não sabemos o que, fundamentalmente, está sendo levado em consideração no juízo destes profissionais para que se definam 62,5% Realizados, 33,3% Plenamente Realizados e 4,2% Pouco Realizados.

Nesta tentativa de entrelaçar os dados quantitativos, interpretando-os com suportes aditivos buscados nas narrativas, o que podemos dispor são análises, que deste entrelaçamento nos resulta, em suposições para os quais procuramos fundamentos teóricos que dêem conta daquilo que estamos afirmando, mas, no entanto, sem nenhuma comprovação de que nossos pressupostos sejam o que realmente se efetue. Portanto e a partir disso, perguntamos: - Que fatores são esses que remetem a essa grande maioria dos professores a definirem-se como Realizados? – Que componentes são prioridades para outros professores que se definem como Plenamente realizados? – Que situações condicionantes são essas, que pesaram mais do que qualquer outra para que mesmo sendo um pequeno percentual de professores, no entanto tão presente quanto os outros, se definam

como pouco realizados? A que aspectos se referem? Estas são perguntas que possivelmente, entre outras, ficarão sem resposta.

Na questão aberta nº. 37 que indaga qual ou quais os pontos que os professores consideram como sendo os de maior ênfase na formação, as respostas foram organizadas em um **subeixo** de análise ao qual denominamos de **37.1: O “NÓS” NO “EU” DE CADA UM**. Neste, reunimos todas as proposições que foram dadas ao responderem tal questão ainda pertencente ao 5º Bloco Temático.

Justificamos a atribuição do nome dado ao subeixo como o **“Nós” no “Eu” de cada um** em referência ao desenvolvimento dos múltiplos papéis e funções que o próprio docente se atribui e faz de tudo para cumprir. Os destaques não foram diferentes daqueles já tratados ao longo das análises realizadas nas ocasiões de apresentação dos GRÁFICOS 01 ao 39 que no seu conjunto deram forma aos Blocos Temáticos do 01 ao 05 anteriormente apresentados e, logo a seguir, também ao Bloco Temático 06.

Subeixo 37.1: O “Nós” no “eu” de cada um, reúne as seguintes proposições:

- necessidade de uma maior aproximação entre teoria e prática;
- a capacidade de estimular a pesquisa ,
- a qualificação profissional do docente:
- uma boa organização do processo ensino- aprendizagem;
- utilização de diversas metodologias nas práticas de sala;
- significância dos conteúdos ;
- discussão teórica sobre a própria formação;

Considerando que o professor ressalta como ênfase a ser dada, a *necessidade* de uma *maior* aproximação entre teoria e prática, possivelmente esteja se referindo ao que gostaria de reconhecer também no fazer dos colegas professores formadores, ao seu jeito, numa metodologia ou um conjunto destas, que aprofundasse ainda mais o desenvolvimento de saberes, entendimentos e habilidades daqueles que contribui para formar. Propõe o observável ao final de um processo, no entanto, em respeito às diferentes trajetórias de cada um, não se refere a sugestões de modificações ou acréscimos na qualificação deste processo. É da

natureza dos professores comprometidos com as aprendizagens de seus alunos quererem sempre mais, já fazendo este “a mais” e ainda assim achar que pode melhorar, como se este *dar-se* pudesse reverter *um receber de volta* com maior qualidade.

Por conta deste entendimento é que possivelmente se instaure esse *portal de acesso* à multiplicidade de papéis auto-atribuídos e assumidos pelo professor. Pela disposição que este tem de querer atender a tudo que envolve a interação entre si, seus alunos e os processos que intercomplementam o ensinar e o aprender é que normalmente se sobrecarrega e não raro se sente um pouco frustrado. Ao atribuir-se papéis que entende ser responsabilidade prioritariamente sua, pode causar os aparentes decréscimos de auto-imagem que na realidade não o são, mas sim pontos de referência diferenciados entre si, considerados para esta relação de pertencimento.

Na sugestão que postula a *capacidade de estimular a pesquisa*, talvez pudesse ser considerada de uma outra forma, como por exemplo: “realizar pesquisas de formação compartilhada e utilizar o material pesquisado para discussão em grupos de professores comunicando o que pensam estes formadores” partindo do entendimento do qual nos fala Freire (2000, p. 32) *de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*, ou seja, não estimularemos a pesquisa em ninguém se não houver pesquisa em nós.

A partir disso, fazemos uma contraproposição afirmando que não existe professor que não estimule a pesquisa na formação que desenvolve. O que pode acontecer é outra dinâmica de realizá-la. Esta dinâmica pode ter um cunho essencialmente solitário e individual e, talvez, por isso passe despercebida da notoriedade da maioria. Mas ela está lá no cotidiano destes formadores. O fato da proposição surgir na direção de *incentivar a pesquisa* resulta de uma possível observação de que talvez ela não ocorra, pelo menos nos moldes daqueles que a sugerem. A idéia de incentivo revela também que aquilo que deve ser incentivado ou estimulado já acontece, no entanto, de forma que pode ser acentuada até que alcance padrões desejáveis pelo consenso da maioria. O professor em si é um sujeito pesquisador e pelo que vimos, no entrecruzamento de análise dos gráficos e narrativas, neste aspecto, predomina a formação que tende estar até mesmo desenvolvendo um novo perfil que se anuncia: o de pesquisador-professor em razão do perfil da trajetória de formação dos professores que atuam nestes cursos.

As proposições que postulam Uma boa organização dos processos de ensino e de aprendizagem; a utilização de diversas metodologias nas práticas de sala; a significância dos conteúdos; a discussão teórica sobre a própria formação; a qualificação profissional do docente e a discussão teórica sobre a própria formação são convites à ênfase ao planejamento compartilhado, ao fim da construção do fazer docente que considera as trocas possíveis entre professores e alunos mas tem dificuldade de assegurar o espaço que torna também possível encontrar abrigo na significância teórica que as trocas com os saberes dos outros professores formadores são capazes de provocar. Estas proposições revelam que os professores que atuam nos cursos de pedagogia insistem em fazer valer seus desejos de superação aos obstáculos que são inerentes a tantos que fazeres aos quais animam a multiplicidade de aspectos e funções que se auto-atribuem.

O papel imposto pela cultura do constituir-se profissional professor que para tudo precisa dar uma resposta, não está fora da academia e neste *clima* que se instaura faz o professor formador desempenhar o papel mitológico de Atlas⁸⁸; o que em outras palavras, significa autorizar-se assumir funções tão totalizantes, que passam a exercer, profissionalmente, o peso de uma responsabilidade como se fosse preciso, sem descanso, a exemplo desta figura mitológica, levar o mundo nas costas. Como isso é impossível, sente-se responsável por tudo que frustrate qualquer intento que julgue representar um avanço na promoção do conhecimento e da aprendizagem, conseqüentemente, também do ensino. E a partir daí, possivelmente, define-se como pouco satisfeito ou satisfeito ao contrário de plenamente satisfeito.

Abraham (1986, p. 113) fala sobre a existência do professor em conflito pelas buscas em constituir-se professor, tendo que dar conta desta multiplicidade às quais deve tomar a forma ajustando jeitos diferentes de ser o mais constante quanto lhe for possível.

La enseñanza es una profesión sometida a numerosas presiones psicológicas. Por una parte, se considera al enseñante como el representante de la sociedad: como tal debe transmitir a la nueva generación la tradición del grupo. Por otra, se le exige la aplicación de métodos pedagógicos nuevos para aumentar la capacidad de adaptación de los alumnos a los cambios que intervienen en la sociedad. Además, la multiplicidad de los factores directamente mezclados con la acción pedagógica sitúa al enseñante ante expectativas diversas y contradictorias. La clase espera de él algo distinto que el inspector; los padres hubieran querido que el enseñante complete la obra educativa de ellos, mientras que

⁸⁸ O Titã Atlas, personagem da mitologia grega, ficou conhecido pelo gigante que teve por castigo de Zeus, levar o mundo nos ombros, sem descanso.

el Ministerio de Educación ve en él al ejecutante de su política. Atrapado en esta red de contradicciones, el enseñante sufre con mayor intensidad sus conflictos interiores como individuo y resiente con agudeza la disparidad entre lo que sabe como bueno y deseable y su posibilidad de acción.⁸⁹

Sobre a formação dar conta das situações que possivelmente os futuros professores encontrem na ocasião em que precisam fazer o enfrentamento à demanda que os espera na escola “**Terra**” revela que:

Terra:

.”-(...) Eu acho que não dá conta da demanda. Talvez aproxime. Mas não dá conta. Porque eu não vejo a nossa formação como uma formação que possa ser aplicacionista. Eu acho que a formação é a formação do sujeito professor. Ele se forma profissional. Só que o exercício da profissão, a profissionalidade dele, aquilo que ele vai desenvolver vai ter um contexto diversificado, vai ter exigências diversificadas, vai ter alunos que serão radicalmente diferentes...(...)

A **questão aberta nº 38** aborda alguns destaques que os professores fazem como requisitos imprescindíveis e que, segundo eles, precisam ter os docentes para atuarem na Pedagogia, ainda que não especifiquem se esta atuação se dê na Pedagogia Educação Infantil ou na Pedagogia Anos Iniciais.

O professor já tendo revisitado os vários aspectos que compõem a sua trajetória de formação docente ao responder as questões anteriores trazidas pelo questionário vai desenvolvendo um processo de auto-análise, considerando que para refletir sobre o próprio fazer possivelmente seja sobre o fazer do outro que sustenta o parâmetro de comparação. Aquilo que julga ter de melhor em si possivelmente passa a ser o limite e por isso investe na tentativa de divulgá-lo para que seja seguido, reforçando este *requisito* que propõe como *imprescindível*.

⁸⁹ O ensino é uma profissão submetida a numerosas pressões psicológicas. Por uma parte, se considera o professor como o representante da sociedade: como tal deve transmitir à nova geração a tradição do grupo. Por outra, se lhe exige a aplicação de métodos pedagógicos novos para aumentar a capacidade de adaptação dos alunos às trocas que intervêm na sociedade. Além disso, a multiplicidade de fatores diretamente mesclados com a ação pedagógica situa o professor ante a expectativas diversas e contraditórias. A classe espera dele algo distinto como inspetor, os pais querem que o professor complete a obra educativa deles, enquanto que o Ministério da Educação vê nele o executante de sua política. Pegado a esta rede de contradições, o professor sofre com maior intensidade seus conflitos interiores como indivíduo que sente com agudeza a disparidade entre o que sabe como bom e desejável e sua possibilidade de ação. TRADUÇÃO LIVRE.

Surge assim o subeixo que reúne este conjunto de proposições agrupadas em três momentos aos quais denominamos:

Subeixo 38. 1: “**máscaras retiradas**”

Subeixo 38. 2: “**pontes de desconstrução**”

Subeixo 38. 3: “**o escafandro da docência**”

Subeixo 38. 1: “máscaras retiradas”

A expressão “máscaras retiradas” tem sua escolha fundada na clareza, na sinceridade e na simplicidade nos quais se constituíram os momentos de cada uma das entrevistas. Articuladas entre si, estas puderam ser percebidas nos professores entrevistados que não demonstraram nenhuma necessidade de recorrência a qualquer tipo de *artifício* para se revelarem como são em essência e transparência nos jeitos de falarem sobre si mesmos. Por conta disso desencobriram medos e apontaram possibilidades. Ao contrário de se esconderem ou se disfarçarem, o que seria perfeitamente entendido por se tratar intencionalmente de traçar um perfil institucional a ser delineado a partir das respostas escritas e narrativas, o fizeram demonstrando esperança, alegria, maturidade e ousadia que os traduziu como elos abertos de uma corrente que mantém a seu modo, *professores que se fundem* nas pessoas que se transformaram como partes de um todo mas sem perder suas identidades. Encontramos sujeitos fortes e determinados a realizar em seus ofícios de formadores o exercício de uma profissão que têm em cada um, valores fundados em raízes impregnadas de experiências afetivas, de projeções desde a infância que os envolve e os expõe as entranhas que escancara concepções desenvolvidas ao longo de suas trajetórias, e mostra como cada um se construiu no que podem ser hoje, pessoal e profissionalmente, sem artifícios, literalmente com as *máscaras retiradas*.

Neste subeixo são destaques sugestões tais como:

- ter postura ética;
- ter atuado na educação básica; ter experiência prática na área de atuação;
- ter afinidade com o curso;

A narrativa de “Ar” expressa um aspecto que pontua a proposição postural ética como um dos requisitos imprescindíveis que os docentes precisam ter para atuarem na Pedagogia,

Ar:

*“(...) não vou dizer que eu seja a exceção do Curso porque eu tenho vários colegas que eu conheço e que trabalham da mesma forma. Mas eu acho que ainda é muito tímido. E ...como é que eu vejo isso? Pelo relato dos alunos em sala de aula....quando a gente questiona algumas coisas e os colegas dizem assim :- Ah, mas ainda tem aquele Professor que chega na sala de aula e pergunta...O que vocês estão fazendo num curso de Formação de Professores? O que vocês querem sendo pedagogas?
 (...)... desacreditando no próprio trabalho e isso para mim é fundamental! E dizendo assim que está ali por uma obrigação...Dizendo que foi tentando e não passou em outro lugar, acabou ali, (...) isso se constitui para mim o ser Professora. Não é aquela questão romântica. Do gostar, do amar criança...não, não é isso! Mas é aquele compromisso, daquele envolvimento, de tu te colocares na grande maioria das vezes, no lugar daqueles alunos e , principalmente lá na escola (...) como um espaço de formação continuada, porque a escola também faz formação...ela é formadora. (...)”*

Partindo da análise que se refere ao *docente ter tido experiência na educação básica anterior ao ingresso como docente nos cursos de Pedagogia*: com o regime de trabalho de dedicação exclusiva, é determinante que se o professor não tinha esta trajetória, nunca mais a terá em nível direto. No entanto os mesmos buscam e revelam que precisam continuar buscando alternativas viáveis de compensação, seja através da pesquisa, da intensificação de projetos de diversas ordens e extensão, da mudança das matrizes curriculares e/ou da unificação destas, do avanço de viabilização das PEDs e tantas outras variáveis quanto forem possíveis desde que a partir delas esteja aberta a possibilidade de refletir sobre as ações que se apresentem, compartilhando tais reflexões que são caminhos abertos a novos entendimentos e, conseqüentemente, a novas propostas de interação. Sobre o que pensam os professores sobre as ações que propõem, Bolzan (2002, p.21) diz:

Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos (...). Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

O pressuposto *ter afinidade com o curso* está intimamente ligado à denominação deste subeixo, pois o profissional que não consegue desenvolver laços de respeito ao fazer docente do pedagogo dificilmente contribuirá de forma efetiva com a superação das dificuldades que são inerentes à realização do previsto na formação de qualquer curso. Na Pedagogia, isso não se dá de forma diferente. Portanto, entendemos que tal proposição esteja fundada no sentido de que a valorização das especificidades do curso possa ser intensificada estando presente desde as referências em relação a outros cursos, respeito à opção de primeira, segunda ou décima escolha pelos alunos até as mais simples colocações feitas diretamente em aula. O fato de reconhecer, respeitar e ressaltar tais especificidades a que o curso remete, depura a reflexão sobre sua enorme importância e desenvolve naqueles que estão em processo de vir a ser também um pedagogo, uma postura de valorização e elevação da auto-estima profissional que ao desenvolver no futuro professor aprofunda também a visão que tem o professor formador sobre as questões que envolvem estes aspectos.

O subeixo 38.2 que denominamos de “pontes de desconstrução”, pode ter o termo *desconstrução* justificado a partir do que nos diz Cunha (2003, p.369). A autora acrescenta ainda, a palavra *experiência*, que direciona a análise para o que se refere.

(...) processo em que se pode decompor a história de vida identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. Exige dos homens como explica Freire (1977, p.100), uma “arqueologia” da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos que levam a processos emancipatórios.

Neste sentido, a escolha do título do subeixo denominado as pontes de desconstrução é uma referência aos estímulos no desenvolvimento de processos reflexivos aos quais os professores formadores têm como intenção representar na formação dos futuros professores como uma estratégia de emancipação dos construtos mentais destes aos quais contribuem para formar. São *pontes* em referência a diversidade de elementos que nesta reedificação terão que ser desconstruídos.

Nesta, são destaques as seguintes proposições:

- ter conhecimento do desenvolvimento infantil;
- utilizar bibliografia atualizada;
- ter apropriação teórica dos conteúdos;
- respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem;
- saber articular com a realidade onde está inserido;
- compreender as metodologias de forma interdisciplinar;
- considerar que o objeto do ensino é a docência acoplada à investigação no contexto escolar;
- ter formação continuada;

Estas proposições são produzidas no limite do fazer docente. Aquele no qual o professor tem para exercer a sua professoralidade de forma a satisfazer-se com ela.

Tomando por análise a primeira proposição: como poderá um professor em curso de formação, dar conta de seu ofício formador sem *conhecer* minimamente as fases e características, ainda que sejam as mais evidentes, do *desenvolvimento infantil*? Talvez a intenção pensada, ao ser expressa como resposta à questão, tenha sido aquela que gostaria de ter destacado a importância de serem trabalhadas as relações que significam e engajam o entendimento entre a teoria e as situações que são visíveis no cotidiano das salas de aula. Imprescindíveis são a nosso ver pela função que estes engajamentos representam nos vieses que conduzem e organizam as apropriações de conhecimentos.

Na segunda e terceira proposições que se referem à *utilização de bibliografia atualizada e a apropriação teórica dos conteúdos*, entendemos que as mesmas se constituem como se fossem a corrente sanguínea de nosso ofício de professores. Ao contrário seríamos todos apenas reprodutores/transmissores dos saberes por nós e em nós reproduzidos.

Se, entendemos que os processos de ensinar e de aprender são momentos distintos, precisamos também considerar que o fato de serem distintos não os torna independentes, e, sim, reforçam a necessidade de que estejam intrinsecamente ligados e articulados em interações, pois as estruturas necessárias no desenvolvimento de cada um são diferentes e ao mesmo tempo interdependentes .

Envolvem o desejo de querer saber; o objeto do conhecimento a ser conhecido; e a partir destes estabelecem as “pontes de desconstrução” que ao se desfazerem reconstróem outras simultaneamente, melhor fundadas teoricamente e com visibilidade para serem reconhecidas de forma muito mais apropriadas.

As proposições que se seguem como *respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem; saber articular com a realidade onde está inserido; que o objeto do ensino é a docência acoplada à investigação no contexto escolar; bem como compreender as metodologias de forma interdisciplinar* considerando as diferentes interfaces que podem assumir os conhecimentos da área a que se dedicam num processo que busca articular os elementos que os compõem, integram o que chamamos de pilares de sustentação desta “*ponte de desconstruções*”. A partir de tais proposições é possível saber o que os Professores pensam ser importante na formação de futuros pedagogos. Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem é reconhecer que os processos de ensinar e de aprender são interdependentes. Pressupomos que só são interdependentes aqueles processos que têm natureza e ritmos também diferentes. A necessidade de estarem articulados com o que lhes confere sentido e significado, é o que lhes caracteriza com um perfil interdisciplinar comprometido com a realidade que os insere.

A formação contínua, tanto no aspecto pessoal como no profissional em serviço, é elemento-chave e alimentador da trajetória em processo permanente de transformação. Destacá-la como um requisito imprescindível a ser buscado pelo professor formador nos cursos de pedagogia é reconhecer que a direção deste processo é uma linha imprevisível, tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuem para formar, no entanto necessária, vital e transformadora.

Na narrativa de “**Vento**” podemos ver explicitada a idéia de tal pressuposto:

“(...) a idéia da PED, acho que foi uma grande idéia. É um exercício ... na verdade uma tentativa de exercício inter ou transdisciplinar entre nos professores, que é uma coisa assim muito difícil porque cada um é “dono” de um pedaço... Teve um caso muito curioso, de uma colega professora, que tinha um disciplina de 90 horas e depois a disciplina dela ficou com 60 horas, quando chegou no final do semestre ela entrou em crise, teve um ataque de nervos numa reunião , porque estava no final do semestre e ela ainda tinha conteúdo para dar(...). Daí eu disse: -Mas professora a senhora se deu conta que a senhora tem 60 horas? A senhora não tem mais 90horas... então quer dizer, esse conteúdo vai ter que ser adaptado! Então quer dizer... é muito difícil mudar a cabeça, o pensamento da pessoa...

(...) - Para mim foi muito tranquilo porque (...) eu acho que na educação eu me senti à vontade e gostei de trabalhar. (...) a gente tem uma autonomia, (...) também tem a ver com a minha personalidade, a minha inquietação. (...) não vejo dificuldades em me relacionar com novidades

(...)Eu sei que eu tenho influência sobre as coisas. Que eu posso interferir nessas coisas e, com isso, as coisas podem mudar e eu posso mudar.(...)"

Finalizando a análise da segunda questão aberta sobre formação apresentamos o **3º subeixo, 38.3** que reúne proposições de cunho mais pessoal a qual denominamos de “**o escafandro da docência**”

As proposições agrupadas neste 3º subeixo são:

- gostar de ser professor;
- estar preparado para dizer “não sei”;
- gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade e estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico.

O escafandro é um equipamento de mergulho, projetado para passar longos períodos de tempo submerso a grandes profundidades. É constituído por capacete onde só aparecem, não muito visíveis, os olhos de quem está dentro e, uma roupa, ambos impermeáveis e, geralmente, construídos com material pesado, resistente e duro. A escolha que fizemos ao denominar este 3º subeixo como “o escafandro da docência” tem a ver com o desejo semeado, culturalmente, no professor de ter que parecer ser duro, auto-suficiente e não raro inatingível. Dentro do escafandro, o mergulhador pode suar frio, ter medo, mover-se. Mas o que pode ser visto por fora é uma estrutura bem composta, articulada e em muitos aspectos até mesmo previsível. Por mais que o esforço seja contínuo para mudar esta concepção a mesma continua dizendo *presente* no cotidiano de muitas relações docentes. Contudo, tenhamos a certeza de que também são presentes no interior de cada um de nós o desejo de lidar com o medo de não conseguir estar em situação de querer aprender e a partir dele interagir com mediações, nossas e dos outros, que nos levam à superação dos medos sentidos.

Os professores que vivem suas trajetórias docentes como formadores nos cursos de Pedagogia do CE da UFSM não tiveram receio de abrir *seus escafandros* contrariando todas as pressões a que, na condição de referência docente, assumiram ser. Muito mais que as idéias estes professores não hesitaram falar de seus temores, alegrias, realizações, memórias, planos e frustrações. Acima de tudo, permitiram-se mergulhar em sentimentos e esperança de que tudo pode ser relativo, tudo pode não sair exatamente da forma como o planejado, mas estão em constante renovação aerando novos jeitos de percorrer os próprios caminhos, ora num

exercício de isolamento necessário buscando o equilíbrio de si mesmo, ora buscando as trocas compartilhadas com seus pares, ora com aqueles que contribuem para formar e ora com os dois simultaneamente. As proposições manifestas por estes professores, neste 3º subeixo de análise sugerem este *mostrar-se docente*. O fato de assumirem o *gostar de ser professor* é muito mais do que simplesmente revelar que *sempre gostou de crianças* como pode ser visto na narrativa de “**Ar**” quando diz:

“-(...) Não é aquela questão romântica... do gostar, do amar criança... não é isso! Mas é aquele compromisso, (...) de tu te colocares, na grande maioria das vezes, no lugar daqueles alunos e , principalmente, lá na escola.(...) Eu acredito (...) muito mais num trabalho de extensão na escola(...)porque a escola também faz formação...ela é formadora. (...)Tu tens que trabalhar com o problema que existe na escola e (...)

A outra proposição que se refere ao *estar preparado para dizer “não sei”* exige maturidade e comprometimento com o próprio conhecimento e isso só quem teve a noção de interior de *escafandro* e a coragem para sair dele é que pode dizer. Na narrativa de “**Luz**” há uma referência sobre como esta faz o enfrentamento neste aspecto.

Luz:

“-(...) Eu não posso generalizar ... confiança ...isso é que me deixava com mais responsabilidade ainda porque o aluno cria aquele estereótipo do professor. Então,até no momento em que ele decide na matrícula: eu vou fazer com essa professora. Eu vou fazer com aquela... Eles sempre tiveram essa oportunidade, e, da minha parte, eu era aquela que cobrava, pedia leitura, ...(...)i...então isso fazia de mim, e faz ainda eu(...) estar atualizada ,estudar, cobrar, essas coisas que vão te constituindo... A imagem do Professor. E quando,(...) eu não tinha conhecimento , eu dizia: na próxima orientação vamos ver,eu vou procurar ,vou te orientar. TU TE SENTIAS À VONTADE PRA FAZER ISSO? -Sim,... até porque têm síndromes que a gente desconhece ...(...)e há uma diversidade grande, termos médicos que estão nos laudos , coisas assim que a gente tem que ir atrás.(...)”

Este *gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade* são relativos ao que postulam os professores sobre *estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico*. São proposições que se intercomplementam e reafirmam que aqueles que não gostam do contato com o outro são impacientes e indisponíveis e, dificilmente, conseguem estabelecer a relação democrática de construção a que se referem. Os *requisitos imprescindíveis*

que *precisam ter os docentes para atuarem na Pedagogia*, abarcam na opinião dos professores questionados, todos os aspectos que corroboram com a análise realizada ao longo dos Blocos Temáticos 1, 2, 3, 4, e 5, seus respectivos eixos norteadores de análise, bem como os subeixos aqui descritos.

Na narrativa de **“Vento”** podemos perceber alguns destes aspectos de vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico aos quais os professores podem estar se referindo.

Vento:

“(...) Como aqui a gente reúne pessoas de diferentes formações iniciais, filósofos, por exemplo, pessoas formadas em geografia, em biologia. (...) me parece que alguns professores (...) estão dando aula de Filosofia, e não de Filosofia da Educação, de Psicologia da Educação. Eu acho que tem pessoas que ainda não conseguiram entender (...) para mim talvez, porque eu não tenha essa formação inicial em uma licenciatura, eu não vim com essa marca, com essa tatuagem, de que eu sou filósofo, que eu sou historiador. Eu não sou nada disso (...) Em seguida eu vou dizer que não, (...) mas eles estão achando que sou Professor de Matemática, em função das discussões que a gente tem feito e coisas assim... Então talvez isso tenha me facilitado por linhas transversas e também pelo meu interesse mais ampliado. (...)”

Para **“Sol”** estes requisitos imprescindíveis estão necessariamente ligados à trajetória de experiência prática construída pelo docente especialmente pelo entendimento de que não há como ensinar o que não se tem construído somente no aspecto teórico.

Sol:

“- (...) na minha concepção de formação (...) de professores em primeiro lugar (...) tem que trazer alguma experiência, ter passado pela prática com essa clientela que a gente está preparando (...) que são as crianças, os alunos dos anos iniciais, e também os adolescentes (...) isso é muito importante para quem lida com formação de professores (...) é trazer a sua trajetória profissional e não ficar só concordando (...) principalmente, as disciplinas que envolvem as metodologias, as práticas de ensino... (...)”

BLOCO TEMÁTICO 06 - Apreciação da Pesquisa

Eixo Norteador: O Fortalecimento da Universidade e o enfraquecimento da Formação.

(...) Paro à beira de mim e me debruço... Abismo...
E nesse abismo o Universo.
Com seu tempo e seu 'spaço, é um astro, e nesse
Alguns há, outros universos, outras
Formas do Ser com outros tempos, 'spaços'
E outras vidas diversas desta vida (...)
Fernando Pessoa

O Bloco Temático 06 se refere às sugestões feitas na questão 40 que está voltada à apreciação que os professores fazem sobre o que tenha possivelmente faltado levantar no decorrer do questionário e que nas suas opiniões poderia qualificar os encaminhamentos anunciados de pesquisa.

Tem como eixo norteador as análises que discutem ***O Fortalecimento da Universidade e o enfraquecimento da Formação.***

Tal denominação é devido ao que as análises ao longo dos eixos norteadores que organizam os seis Blocos Temáticos indicam, nas entrelinhas, em relação à formação oferecida nos cursos de Pedagogia na opinião dos professores participantes da pesquisa. É uma constatação que emerge da política de avaliação dos cursos e das Instituições de Ensino Superior no país expressa indiretamente e anunciada no entrelaçamento de um conjunto de gráficos e narrativas que demonstram a ênfase à produção técnico-científica em quantidade, qualidade e repercussão no ambiente acadêmico, sua utilização e incentivo na produção de material científico.

A preocupação com a produção de material resultante de pesquisas e estudos na área de educação tem por princípio estimular os docentes a se atualizarem permanentemente registrando seus materiais, frutos de pesquisas, divulgando seus conhecimentos, e conseqüentemente, valorizando o rigor científico da IES.

Todo esse movimento que estimula, também concorre para a mudança de foco na formação dos futuros professores. Os docentes que contribuem com as trajetórias que constroem esse perfil de professores em formação vão aos poucos

concentrando suas atuações naqueles níveis que têm por finalidade aprofundar os saberes presumidamente desenvolvidos em nível de graduação. Não sabemos se o maior índice de docentes com titulação mais alta está concentrado na graduação ou na pós-graduação. Pelas análises, podemos afirmar que há uma tendência de que os professores com titulações mais baixas liderem as atividades que são desenvolvidas na graduação dos cursos, por conta de todos os fatores já mencionados entre outros. No entanto destacamos que o estímulo ao alcance de titulações cada vez mais altas para que a universidade esteja colocada entre as mais bem conceituadas do país, e com isso conquiste o respeito ao trabalho oferecido e incentivos de maior número de bolsas, verbas para novas pesquisas entre outros estimula também seus docentes em grande percentual a optarem por atuar fora da graduação no intuito de aproveitarem o conteúdo de suas pesquisas no entendimento que o retorno de interação seja mais rápido, e dessa maneira aprofundando-as. Com isso, a escolha pelo nome do eixo norteador como o *Fortalecimento da Universidade e o enfraquecimento na formação* se justifica pela contrapartida que todo esse estímulo pode provocar como resultado involuntário.

Num trecho da narrativa de “Ar” essa constatação fica bastante clara quando diz:

“(,,,) nos é cobrado enquanto política, de Professores universitários, prioridades diferentes da concepção que a gente tem como Professor (...) O que eu quero dizer? (...) Em 1º lugar, ele tem que ter uma titulação máxima: doutorado. Entendo essa titulação máxima, que ele tenha que mostrar o quê? Produtividade!

O que é essa produtividade? Trabalho produzido!

E nesse trabalho produzido, a quantidade. A publicação. E essa quantidade é que vai mostrar o recurso financeiro que retorna para a própria instituição. Não que eu seja contra isso, mas eu acho que tem que contar nisso, um pouco mais a qualidade. As pesquisas que nós fizemos. O que elas revertem dentro da formação de professores? O que elas revertem para a escola básica? Eu tenho uma preocupação muito grande com isso (...) a gente tem pesquisas sobre a formação, (...) Junto com isso a gente tem que trabalhar a escola básica.(...) Claro que se tem trabalhos muito relevantes, mas é tudo muito devagar, muito tímido (...) porque de alguma forma quando a gente faz doutorado,(...)...eu não fiz doutorado ainda e eu resisto um pouco em fazer (...) porque fazendo doutorado, ficamos muito voltados, e eu vejo isso pela prática dos meus colegas, da maioria dos meus colegas,...não é regra, o voltar destes professores para o pós-graduação e o deixar dos professores pra graduação. Então eu questiono. O que é a Universidade? A Universidade que a gente está (...) é para trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. (...) na formação. A nossa profissão se faz no ensino superior, onde? Na graduação. Então a ênfase tem que ser dada a essa...apesar de que não é essa a política dos organismos internacionais.(...)

Logo em seguida, continua:

Ar:

(...) A universidade é para criar grandes centros de pesquisa, e para uma minoria? (...) É, principalmente, para a formação de professores, deixar desvinculada da universidade que é onde se alia o ensino, pesquisa e extensão. Então, eu fico preocupada porque por mais que se diga que não vai fazer isso, se acaba fazendo. E aí, quando esse número de titulação (...) cresce, a dificuldade maior que a gente está tendo é na graduação. (...) A falta de Professores. E nem vou questionar a questão da qualidade. Porque (...) no meu entender, os mais titulados é que deveriam dar essa formação. Porque eles já fizeram mais pesquisa, eles já tem produção... enfim e acontece o quê? São os Professores substitutos que recém saíram da graduação, atulhados de carga horária, que nem conseguem respirar para preparar aula (...) acabam na graduação. Então essa qualidade fica complicada... Enquanto a gente fortalece a universidade com produção, com recursos financeiros... enfraquece a formação que vai chegar aonde? Vai chegar na escola. (...)

Os 02 subeixos que reúnem, cada um, o conjunto de proposições que nas suas opiniões sugerem que não deixemos de abordar são:

1º subeixo: **“A casa dos espelhos”**

Justificamos a escolha pela denominação do 1º subeixo deste 6º Bloco Temático como **“A Casa dos Espelhos”**, no sentido de contemplar a diversidade dos aspectos que podem ser considerados nas ocasiões em que, utilizando uma metáfora, nossa imagem aparece refletida no espelho. Nossa imagem é, ao mesmo tempo, como nos vemos e como somos vistos de acordo com a perspectiva pela qual somos observados. O espelho, neste contexto, é a direção de onde vem este olhar. A “casa dos espelhos”, muito procurada nos parques de diversões, especialmente por crianças, oferece a possibilidade de ver refletida de forma distorcida a própria imagem, bem como a imagem daqueles que estão próximos. Estas distorções se dão em razão dos moldes de cada espelho, que à nossa frente, salientam ora um ponto, ora outro; subtraem ora uma parte, ora outra, no entanto, sempre causando o comentário e a comparação com o que pode mostrar refletido.

Fazem parte deste **1º subeixo “a Casa dos Espelhos”** as seguintes proposições:

- É preciso repensar a “Prática Docente”. Onde o aluno aprende e pratica as atividades de docência? O estágio supervisionado está dando conta disso? Há uma preocupação muito grande em “Formar Educadores”. Ótimo! E o PROFESSOR quando será preparado?

É importante que primeiramente possamos definir em relação ao ensino superior, o que significa formar educadores e formar professores.

Educadores são todos aqueles que fazem parte da formação social, política, religiosa e cultural dos sujeitos considerando o sentido amplo que isso pode significar. A educação implica em toda e qualquer manifestação cultural que possibilite vivenciar valores, desenvolvendo significados que possam ser expressos através de hábitos e atitudes que o definam como ser socialmente integrado. Não está ligado ao cumprimento de um currículo definido e não depende deste para efetivar-se.

Enquanto que para Morosini (2003, p.383) “professor é a profissão influenciada pelo contexto internacional, nacional, disciplinar (campo acadêmico) e pelo tipo de instituição em que está inserido, pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência”.

A partir disso, podemos dizer que a proposição feita neste subeixo possivelmente esteja afirmando que o curso de Pedagogia forma generalistas capazes de influenciar positivamente com base num saber generalizado aqueles que irão interagir nas escolas, mas para o ofício de professores, especificamente de educação infantil e anos iniciais, ainda não estão sendo preparados.

Afirmamos então que a formação inicial, aqui nos referindo aos saberes desenvolvidos na graduação, devem dar conta minimamente do que é essencial para que os futuros professores entrem em contato com o que será aprofundado ao longo de suas trajetórias de formação continuada. Não há como os estágios curriculares cumprirem com uma função que ultrapassa os tempos e os espaços escolares porque formar professores articula saberes teóricos que só se desenvolvem com a apropriação, que é gradativa, também da experiência prática. Tanto os cursos como os estágios, são capazes de realizar apenas acenos e sinalizações do que pode ser possível realizar em situações que são pontuais, no entanto estão embasados em fundamentos que têm suas significância ainda num construto superficial. Certamente não dão conta, e não dariam ainda que fossem realizados ao longo de todo o curso. Talvez daí surja a impressão do curso estar formando educadores e não professores.

Nóvoa (2000, p.82) ao destacar o que significa o modo de cada professor pensar a própria docência fundamenta o que afirmamos:

Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”, escreveu Sylvia Ashton-Warner. “Compromete a totalidade do eu _ da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um,, bem como do professor que ganha a sua vida... Coincidiam, misturavam-se e afectavam-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância. Se me sentia infeliz, a sala de aula sofria o castigo: se me sentia feliz, a sala de aula ganhava. Se pensasse que o meu marido não estava satisfeito comigo, não ensinava adequadamente, mas se ele me beijasse de manhã, antes de ir para a escola, ensinava de modo adequado. Quando os meus filhos estavam bem, a classe estava bem, mas, se um deles estivesse doente, saía e ia para casa...A minha descoberta de tudo isto foi o que me levou ao estudo de mim própria e do ser humano...(...) (196,pp.10-11)

Parece que muitos professores, segundo os que descrevem as suas experiências em diários, se debatem entre o sentimento e a razão, entre o equilíbrio pessoal e a auto-estima, e a agonia parece, muitas vezes ter pouca relação directa com o tempo e, mesmo, com o espaço.

É necessário que o reflexo da nossa imagem docente, nesta casa de espelhos onde se constitui nossa trajetória de formação continuada, a qual buscamos ver refletida na atuação daqueles que contribuimos para que também se formem, não suprima o valor da extensão que teve e tem o percurso vencido responsável para que estejamos na altura do caminho que hoje ocupamos. É somente pelos diferentes reflexos passados ao longo deste trajeto que podemos ver o que antes não tínhamos condições de reconhecer. A impaciência é também uma forma de ver refletida nossa própria imagem, distorcida, que o tempo esqueceu de avisar para esperar.

2º Subeixo: “**Montanha Russa**”

O 2º subeixo, finaliza as análises do 6º Bloco Temático ***O Fortalecimento da Universidade e o enfraquecimento da Formação*** .

“**Montanha Russa**” é a denominação atribuída a este **2º subeixo**, pelo entendimento que as trajetórias de formação dos professores envolvem diferentes jeitos para virem a ser, cheios de altos e baixos na maneira de ver, de sentir e de fazer interações, de conviver com fatos e situações através dos quais resultam os

saberes que agem como esteiras de deslize ligando o conhecimento teórico à experiência prática e os saberes, que, neste caso, são os da docência numa direção: a formação.

Fazem parte deste 2º subeixo “**Montanha Russa**” as seguintes proposições:

- Ser formador de professores dos anos iniciais e da educação infantil implica ter momentos de alegria em sala de aula, quando os alunos/as se comprometem com sua aprendizagem. No entanto, torna-se um desafio porque o contato com a teoria, com as ciências da educação, muitas vezes, é considerado difícil e, conseqüentemente, desnecessário pelos alunos/as (...).

Ao fazerem referência às possíveis implicações que envolvem *sentimentos* de alegria e, conseqüentemente, também de frustração aos quais podem ser remetidos na condição de docentes dos futuros professores no percurso dos processos de desenvolvimento da formação, consideremos o que diz Isaia (2003, p.372):

São elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores por representarem vivências afetivas de caráter apreciativo, condicionando a atitude valorativa dos educadores frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada um em relação a valores, expectativas e normas elaboradas no contexto em que está inserido. A unidade da pessoa configura-se na integração entre o sentir, o pensar e o agir. Apesar de o primeiro ser pré- condição para os outros dois, ao mesmo tempo, para ser exercido em plenitude precisa vincular-se ao conhecimento e à ação. Transpondo para o mundo acadêmico, infere-se que a negação dos sentimentos e a valorização unilateral dos processos cognitivos e das estratégias de ação podem levar a uma prática docente alienada do mundo pessoal de professores e alunos, sendo responsável pela fragmentação e empobrecimento dos mesmos como pessoas e profissionais. Os processos formativos, tanto docentes quanto discentes, necessitam de sentimentos orientativos para sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e profissional.

O que a autora afirma, fundamenta o entendimento que temos sobre o papel do professor que, nestes altos e baixos, projeta o seu fazer docente naquele que contribui para formar.

Uma projeção não consegue isentar seus envolvidos daquilo que entendemos por sentimento em razão que ao empenharem-se no vir- a- ser deste outro, reforçam e aprofundam o que têm em si construídos e, mesmo sem querer, passam a buscar nesse outro as respostas que, pessoalmente, teriam para dar. Daí o pressuposto de dizer que os alunos se comprometem com as suas aprendizagens, ou seja, se nos reconhecemos neste ao qual nos dedicamos para também formar dizemos que há um comprometimento com o querer aprender; se não reconhecemos, contrastamos com o sentimento de frustração por entendermos que estes estão descomprometidos com suas aprendizagens.

Não há como despertar naquele ao qual nos debruçamos para ensinar a atenção àquilo que julgamos ser interessante que saibam no intuito de qualificar suas aprendizagens. O processo que ensina é também o processo que se prepara para transformar aquilo que já foi aprendido e neste vai e vem de altos e baixos os “insight’s”⁹⁰ acontecem, no entanto o próprio significado justifica que não podem ser previsíveis. Talvez daí surja a proposição de desinteresse e consideração de que os futuros professores possam achar que é difícil e desnecessário o que se está tendo a intenção de ensinar. Na realidade, seus trajetos são outros e estes nada têm a ver com estarem interessados, descomprometidos ou julgando desnecessário aquilo que é tentado ensinar.

Mais uma vez o docente toma para si a culpa de, possivelmente, estar sendo o responsável pelo desinteresse ou pela dificuldade de aprendizagem do aluno e experimenta a sensação nada agradável de condicionar o seu ficar alegre ou triste em dependência daquilo que pode observar externamente naquele que se dedica a formar profissionalmente.

As medidas que parecem *fortalecer a Universidade e enfraquecer a formação* passam por estes entendimentos. Contudo, é preciso reconhecer o valor que tem o tempo na transformação de todos estes elementos que direcionam a formação seja ela inicial e também continuada.

Um fragmento da narrativa de “**Vento**” destaca o que pensa sobre o processo da própria formação:

⁹⁰ Súbita percepção, estalo, idéia, visão, entendimento, perspicácia.

Vento:

“- (...) Acho que meu processo de formação, de construção do meu Ser, na verdade, essa busca, essa inquietação, esse não conformismo com as coisas (...) fazem que eu me sinta sempre assim... caminhando. Não estou dizendo que caminho para o lugar certo (risos), mas estou caminhando... não estou parado (risos). Então isso é uma coisa que talvez tenha me ajudado também... Outra coisa: o fato de eu ter rompido com os dogmas (...) eu tinha um dogma ideológico, político (...) hoje eu não sou filiado a nenhum dogma teórico, eu não sou filiado a nenhum autor (...) a uma teoria apenas. Sou simpático a várias idéias e vários autores.(...) acho que isso me facilitou, e que algumas pessoas têm dificuldade. Essa idéia de sempre ter que dizer da onde que se está falando, me parece que é uma maneira de se proteger (...)

- ISSO DEVE SER UM EXERCÍCIO EXTREMANENTE DIFÍCIL ...

- Sim... é difícil...(...)

- ... e trabalhar com a educação, numa perspectiva de que a educação é uma instituição de edificação, de formação de uma pessoa , eu vejo muito limitante essa visão reduzida e estreita que algumas pessoas têm(...) Porque não tem como separar esse profissional da pessoa que ela é. Aí, quando essas duas coisas juntam uma formação profissional conservadora, no sentido que não está permeável para mudanças, (...) é o pior dos mundos (risos). Ela vai reproduzir uma coisa com muito poucas chances de abertura inclusive para escutar (...) tu não escutas os outros...outras idéias... dificilmente tu vais pensar... vais refletir e criar possibilidades de mudança (...)
E isso para mim, tem a ver com o próprio processo de aprendizado. Quando tu aprendes... tu mudas. Porque alguma coisa diferente aconteceu com o teu ser...Se aconteceu alguma coisa diferente, esse teu ser ficou diferente... Então para mim, isso é parte do aprendizado quando a gente aprende a gente muda.(...)

4 REFLEXÕES ATUAIS: TECENDO A PARTIR DE FIOS AINDA SOLTOS

As considerações finais, ainda que sejam provisórias, são sempre aquelas possíveis em um momento dado. Aqui, buscaremos não fazer referência a nenhum tipo de finalização e, sim, a um marco de abertura ao diálogo permanente sobre as trajetórias que construímos tendo por base subeixos não somente norteadores, mas, articuladores, que têm o norte como *parte* do caminho que desejamos percorrer e não como *fim*. O cruzamento por este permite seguir em qualquer das direções que indiquem sul, leste, oeste... desde que a disposição para compartilhar estes elementos se constituam para além do que cada um construiu para si mesmo. O processo de compartilhamento se dá a partir de uma rede de relações, sendo a possibilidade de um avanço nos entendimentos pessoais construídos individualmente e pelo grupo.

A colheita dos elementos que articulados resulta no perfil docente daqueles que contribuem para a formação dos futuros professores pedagogos na UFSM inclui a discussão de tantas quantas forem as formas de *identificação pessoal, de posição profissional* que estejam ocupando na instituição de ensino superior na qual se dedicam a ensinar e também aprender; de *atuação seja nos cursos de pedagogia* ou em qualquer outro que tenha como objetivo transformar um estudante, reflexivamente, em profissional que, acima de tudo, aperfeiçoe sua essência que o torna único e reconhecido como podem ser os elementos que são presentes na natureza, com o diferencial de humanidade e visão que reproduza fortemente a intenção, no entanto ouse no jeito do passo e no ritmo de andar marcando o trajeto deste caminho. Esta colheita também inclui discutir o que foi semeado e se transformou em experiência, que aqui tratamos como trajetória anterior à entrada como professor no ensino superior, ocorrida na educação básica para a qual está voltada a formação que desenvolve.

O ato de *apreciar* sugere a contemplação de alguém que, neste caso, são os docentes que atuam nos cursos de Pedagogia, de um panorama atual da visão que estes têm de suas trajetórias construtoras do perfil de professores que hoje conseguem ser.

Contemplar envolve deparar-se com o todo depurando pela observação atenta dos detalhes que compõe o analisado.

Apreciar o que constitui a formação significa estabelecer um parâmetro comparativo entre o conhecido e o desejado em perspectivas que podem se dar de forma desencontrada, mas, nem por isso menos consistentes ou verdadeiras.

O formar, aqui, pressupõe a composição de múltiplas formas sem objetivar o ajuste a uma fôrma. A formação dos futuros professores nos Cursos de Pedagogia da UFSM tem nos seus docentes a abertura ao possível para colocar-se nestes lugares que tomam a forma que cada um consegue dar seguindo a própria história, acrescentando tantas outras que, reflexivamente, precisou interagir por este caminho que passa a não ser de formação, mas de construção de si mesmos: incompletos formados e formadores.

As trajetórias de formação, neste sentido, poderiam ser entendidas como Trajetórias de construção do outro em si, emprestando o que tem em si ao outro como influenciadores diretos nos processos de construção dos Professores Pedagogos junto aos quais praticam suas docências humanamente incompletas. No entanto, estes têm, na incompletude, suas fontes de busca de acréscimos que, ao se incorporarem, também exercem poder de transformar, simultaneamente, a relação de si consigo mesmo e de si com aqueles que não são os outros, mas o que existe entre estes: o conhecimento.

As trajetórias estão contidas no tempo que as pontuam e seqüenciam para anunciar as mudanças, à abertura que às torna possíveis, dedicando-se a realizar o que num primeiro momento parecia ser impossível. O tempo deixa que percorramos as pontes entre o ser e o querer que o outro também seja no mesmo tempo que também nos transformamos em outros melhores.

A influência que causa o sonho, sonhado pela família, projeta um dos ângulos pelo quais vemos, pensamos a vida e escolhemos caminhos no futuro. Estas escolhas, de tão arraigadas no cotidiano de nossas vidas desde a infância, muitas vezes causam até mesmo a impressão de que são escolhas naturais “desde

sempre” presentes, como vimos em trechos retirados das narrativas de “Água”, “Sol”, “Luz”, “Terra” e “Ar”.

Água:

“(...) - Foi tão natural. E eu não sei te dizer, se fazia parte de mim, se já estava escrito (risos), mas é um uma coisa incrível, assim.(...) brotou (...) eu conversava muito com o meu irmão...(...) Estava escrito pra ele (risos).(...)”

Me parece, eu te digo, que as coisas vieram tão articuladas,tão naturais que...não houve nem grande lutas internas. (...). As coisas vieram (...) e foram acontecendo assim, se encaixando, devagar, muito devagar, naturais. É assim que eu sinto(...)”

Sol:

“-(...) e eu acho que me criei assim achando que era bom ser professora porque a minha mãe tinha gostado tanto(...)”

Luz:

“- (...) Meu pai e minha mãe eram professores e o meu universo de infância foi os livros. Não lembro de mim fazendo outra coisa que não fosse(...) ensinar minhas bonecas enfim experimentar a imitação daquilo que eu via eles fazerem:mexer com livros e materiais de escrita que representavam o máximo para mim.(...)”

Terra:

“-(...) eu tinha 7 anos, já estava alfabetizada e tinha uma prima mais nova com 5 anos e essa minha prima não ia para creche,não ia para escola, então nos horários que eu não estava na escola, eu, praticamente, alfabetizei minha prima mantendo uma escola com 01 aluno, que passava a tarde inteira comigo,eu dando aula para ela...,ela levava merenda, batia sineta e tudo (risos nossos)(...). (...) na realidade eu alfabetizei uma criança e dois adultos (risos),mas na realidade eu nunca pensei ser profª muito embora eu já fosse profª .(...)”

Ar:

“-(...) como todo mundo sabe, a minha mãe é Professora, (...) e eu desde que me conheço por gente, convivo com esse espaço de Professor (...) eu lembro quando eu tinha uns 10/12 anos(...) A nossa casa vivia borbulhando de professores...(...)”

Cinco dos sete sujeitos participantes da dimensão qualitativa da pesquisa que especifica um percentual de 7,1%, logo, bem mais do que a metade dos docentes entrevistados na 2ª fase da pesquisa, revelou que ser professor é uma representação profissional por eles vivenciada desde a infância. Podemos dizer que a construção da trajetória docente dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia, tem seu início em ocasiões tão cotidianas como as que foram transcritas das narrativas. É interessante destacar que todos os sujeitos que integram o percentual acima apresentado são mulheres. E todo o percentual restante que integraria um total de 29%, são homens.

Este dado complementa a análise já realizada no momento em que o foco foi a feminização do magistério.

O modelo de escola experimentado para a reprodução ingênua na infância enraíza o fundamento que mais tarde foi lapidado pelo saber teórico, no entanto, não perdeu a essência do cuidado que semeia, da alegria que acolhe, da busca do prazer em descobrir e a seu modo também compartilhar. Os professores compartilham, reivindicam a plasticidade do tempo e exigem de si cada vez mais. Ainda assim, sentenciam-se como se tudo isso ainda fosse insuficiente.

Nas trajetórias construídas pelos professores, tenham sido elas vivenciadas na infância ou descobertas nas *encruzilhadas dos caminhos*, como nos diz Garcia (1995, p. 139), reservam “armadilhas” preparadas em nome do trabalho que desenvolve o vir a ser profissional de cada um.

A visão que mostra que o tempo pode retornar se dá em razão da teoria não conseguir sustentar mais certeza do que dúvida e, buscar refletir se, o que propõe, supre o fim que deseja alcançar. É preciso sinalizar que esta tendência existe e, num curso que forma futuros professores, os docentes sabem que lidar com isso exige que eles tenham um lastro teórico consistente ao mesmo tempo que permeável tanto sob o ponto de vista horizontal como vertical que dê conta de tais *encruzilhadas* e sempre que necessário desestabilize o que se constitui nas chamadas armadilhas do caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais realizações.

As certezas não pertencem ao tempo que nos forma. Estas são resultado dos mergulhos ao nosso interno que investem em reforçar a dúvida repetidamente até que esta dê lugar a uma nova certeza conquistada, acompanhada lado a lado de outras dúvidas e, assim, infinitamente. É a visão circular do tempo.

Nosso estado incompleto de ser faz parte do que nos estimula a continuar buscando, em formas infindas, alternativas que possam nos libertar das fôrmas para as quais, histórica e culturalmente, como professores que somos, trabalhamos para recriar outros jeitos de poder ser, no intuito de não nos deixarmos aprisionar no saber ser que os outros desejam que nos transformemos.

O cotidiano que desenvolve, [re]cria e estabelece outros jeitos de ser professor dos Cursos de Pedagogia da UFSM com um perfil que, ao mesmo tempo, se auto-exige precisar ser reflexivo, orientador-mediador, pesquisador, conciliador, curioso, crítico, coerente, produtor de conhecimento na sua área, divulgador da

cultura produzida, estimulador do saber teórico e também da experiência prática, sensível para ouvir e ousado para inovar, insatisfeito com o óbvio e articulador entre o menos e o mais. Este último em relação à clareza, ao aprofundamento, à síntese, ao olhar que o outro pode ter e ao próprio entendimento, ao teor científico, ao rigor técnico, ao “insight”⁹¹ para ler nas entrelinhas e a capacidade de perceber os não ditos, e, acima de tudo, conseguir não abrir mão do brilho no olho, a voz que embarga, o orgulho de ser e o sonho de ter esperança sempre.

No exercício deste conjunto, a partir da análise dos dados que entrelaça as dimensões quantitativa e qualitativa das duas fases da pesquisa, os Professores revelam suas trajetórias formativas, explicitam qual a compreensão que têm do papel que desenvolvem como formadores, bem como através de narrativas e questões abertas manifestam qual a concepção de formação que, segundo eles, podem ter sido modificadas ao longo das suas trajetórias formativas.

Os fios que ainda soltos tecem todo este cenário constituindo o pano de fundo deste palco que é a docência, as características dos atores que tiraram suas máscaras mostrando-se por inteiro, os medos e as alternativas possíveis de reversão num sobe e desce de montanha russa revelaram o que pensam que representam em possibilidades de contribuir na construção das trajetórias formativas dos futuros professores, sejam elas a partir de propostas de novas Matrizes Curriculares ditas mais articuladas que busquem a unificação dos cursos e a diferenciação assumida no tratamento das especificidades destes; sejam nas buscas de articulações entre o tempo possível e o tempo desejado para o saber compartilhado; sejam no reconhecimento de suas incompletudes as quais lhes são inerentes e fundamentais nas buscas daqueles aos quais se dedicam para transformar o que podem ser, em potencial, no reconhecimento do que já são em significado.

Os diferentes elementos que ao longo das análises foram aqui descritos explicitam de forma pontual o grau de importância que é atribuído à necessidade de formação permanente do professor, sinalizada através das narrativas que cruzaram a apresentação. É a partir destas, que podemos afirmar que a necessidade do que precisam desenvolver com os alunos é um mobilizador das buscas desta autoformação pessoal e profissional. A direção, a intensidade e a frequência destas

⁹¹ Expressão em inglês que representa súbita percepção, estalo, idéia, entendimento, perspicácia.

buscas são mediadas pelas interações entre os que formam, reconstróem a própria formação docente e contribuem no processo formativo daqueles que se propõem a serem futuros professores. A concepção que os saberes docentes precisam estar fundados na relação que se dá entre a teoria e a prática num processo contínuo de compartilhamento, fica explicitado, bem como as situações que são criadas para dar conta de uma também contínua e renovada demanda no nível de ensino para o qual se dedicam a formar.

Com isso podemos afirmar que para os professores dos Cursos de Pedagogia do CE da UFSM a Trajetória pessoal e profissional é permeável a todos estes fatores.

A questão valorativa da professoralidade passa a representar um fator que problematiza a própria docência, incluindo neste aspecto, todos aqueles que se referem ao aprender, ao ensinar, ao construir-se professor, ao ter sempre à tona o sentido de inacabamento, às incertezas sobre as quais os aspectos procedimentais e atitudinais se fundamentam e, ao assumir, sem culpas, os inúmeros “não sei” estes prestam-se ao papel de incentivos para que dediquem-se e com isso avancem, cada vez mais, tanto no campo do saber teórico como no campo do saber que interpreta e lida com a prática que precisa ser reflexiva.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. org. *El enseñante es También una Persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

BRZEZINSKI, I.; **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: Busca e Movimento. Campinas, SP: Papyrus, 5 ed., 2004.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense. Ediciones Morata, S.A. Madrid, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional de Professores**. São Paulo: Atlas, 1999.

HAYMAN, John L. *Investigación y educación*. Ed. Paidós Ibérica, S. A.; Barcelona, 1991.

ISAIA, Silvia. O Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. *In*: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. Professores de Licenciatura: concepções de docência. *In*: MOROSINI, M: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES. 2003.

ISAIA, Silvia. Verbetes: Trajetória profissional. *In*: MOROSINI, M.(org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. O Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias Como pessoa e como Profissional. *In* Morosini, M. (org) **Professor do Ensino Superior**. Identidade, Docência e Formação. Brasília, Plano, 2000.

_____. Palestra “Desafios para a Docência Superior” in **Anais** do Simpósio de Docência na Educação Superior, INEP, 2006.

ISAIA, S. e BOLZAN, Doris. Tessituras dos Processos Formativos de Professores que atuam nas Licenciaturas. *In*: ALONSO, O. R. (org.). **Educação, matemática e física**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

_____. CUNHA, M. I. (coords) Formação Docente e Educação Superior *In*: MOROSINI, M. (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária, V. II – Glossário** – Brasília: INEP, 2006 (esperando lançamento).

LEVINSON, D. *Hacia una concepción del curso de la vida adulta*. *In*: LOUREIRO, C. *A Docência como Profissão*. Portugal: ASA, 2002.

MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M.G. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. *In*: REALI, A.M.;_____. (Org.). **Formação de Professores-Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

_____. **Aprendizagem Profissional da Docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. *In*: GRILLO, M; MEDEIROS, M.(orgs) **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Os Professores e a Profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____.(Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Valeska F. verbete: Professoralidade *In*: MOROSINI,M. Orgs. **Enciclopédia de Pedagogia**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.383

ORTEGA Y GASSET, J. **Obras Completas**. 7 ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**, 2ª ed. São Paulo: Cortêz, 2000.

TAILOR, S.J. y BOGDAN. *Introduccion a los metodos cualitativos de investigacion*. Barcelona: Paidós Estudios, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. **O Ensino Universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADRO 1. Matriz Curricular Aprovada em 2004

CORRESPONDENTE AO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM ATIVIDADE PROGRESSIVA DESDE 2004

Universidade Federal de Santa Maria

Ementário

Curso: PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL



Informações gerais

Curso
PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (625)

Nível: Graduação

Funcionamento: Em atividade

Grau: LICENCIADO EM PEDAGOGIA

Modalidade: Licenciatura Plena

Turno: Diurno

Área de conhecimento: ENSINO-APRENDIZAGEM

Conceito MEC: Sem Conceito

Reconhecimento: Portaria n. 481/88-MEC, publicada no D.O.U. de 12/09/88.

Informações para o currículo atual

Ano do currículo: 2004

Período / Duração: Semestral. / 8

Carga horária total: 3210h

Carga horária mínima: 270h / período

Carga horária máxima: 540h / período

Número máximo de trancamentos: 4 totais / 9 parciais

Disciplinas integrantes do currículo 2004

| período | código | nome |
|---------|---------|--|
| 1 | ADE1001 | BASES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO |
| | LTV1003 | COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA I |
| | FUE1001 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I |
| | FUE1002 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO |
| | FUE1003 | INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA |
| | CCP1000 | PED I - EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS |
| | FUE1004 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO : ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO |
| | FUE1005 | SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO |
| 2 | EDE1003 | EDUCAÇÃO ESPECIAL : FUNDAMENTOS |
| | FUE1006 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II |

| | | |
|---|---------|--|
| | FUE1007 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA |
| | CCP1001 | PED II - CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO |
| | ADE1002 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO I |
| | ADE1003 | POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA |
| | FUE1008 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO : ÊNFASE NA APRENDIZAGEM |
| | FUE1012 | SAÚDE E EDUCAÇÃO INFANTIL |
| | MEN1009 | TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO |
| 3 | LTV1004 | COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA II |
| | MEN1034 | CONTEXTOS EDUCATIVOS NA INFÂNCIA I (0-3 ANOS) |
| | MEN1010 | CURRÍCULO : TEORIA E HISTÓRIA |
| | MEN1011 | DIDÁTICA |
| | DEI1000 | EDUCAÇÃO FÍSICA I |
| | ADE1011 | GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
| | CCP1002 | PED III - CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR |
| | ADE1006 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO II |
| 4 | MEN1038 | CONTEXTOS EDUCATIVOS NA INFÂNCIA II (4-6 ANOS) |
| | EDE1005 | EDUCAÇÃO ESPECIAL : DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM |
| | MEN1039 | EDUCAÇÃO FÍSICA II |
| | MEN1035 | GEOGRAFIA NA INFÂNCIA |
| | MEN1036 | HISTÓRIA NA INFÂNCIA |
| | MEN1037 | ORALIDADE E ESCRITA |
| | CCP1003 | PED IV - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1007 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO III |
| 5 | MEN1040 | ARTES VISUAIS I |
| | MEN1041 | EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS |
| | MEN1042 | EDUCAÇÃO MATEMÁTICA |
| | MEN1043 | EDUCAÇÃO MÚSICAL I |
| | MEN1044 | JOGO TEATRAL I |
| | MEN1045 | LEITURA E ESCRITA : PSICOGÊNESE E SOCIOGÊNESE |
| | CCP1004 | PED V - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1008 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO IV |
| 6 | MEN1046 | ARTES VISUAIS II |
| | EDE1004 | EDUCAÇÃO ESPECIAL : PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR |
| | MEN1047 | EDUCAÇÃO MUSICAL II |
| | MEN1048 | JOGO TEATRAL II |
| | LTV1007 | LITERATURA INFANTIL |
| | MEN1049 | ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO |
| | CCP1005 | PED VI - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1009 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO V |
| 7 | MEN1050 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (0-3 ANOS) |
| | CCP1006 | PED VII - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1010 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO VI |
| 8 | MEN1051 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL |
| | CCP1007 | PED VIII - DOCÊNCIA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
| | MEN1033 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO |

QUADRO 2. CORRESPONDENTE AO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ementário

Curso: PEDAGOGIA PARA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Informações gerais

| | | |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|
| Curso PEDAGOGIA PARA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (624) | Nível: Graduação | Funcionamento: Em atividade |
| Grau: LICENCIADO EM PEDAGOGIA | Modalidade: Licenciatura Plena | Turno: Diurno |
| Área de conhecimento: ENSINO-APRENDIZAGEM | Conceito MEC: Sem Conceito | |

Reconhecimento: Portaria n. 481/88-MEC, publicada no D.O.U. de 12/09/88.

Informações para o currículo atual

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Ano do currículo: 2004 | Período / Duração: Semestral. / 8 | |
| Carga horária total: 3405h | Carga horária mínima: 285h / período | Carga horária máxima: 540h / período |

Número máximo de trancamentos: 4 totais / 9 parciais

Disciplinas integrantes do currículo 2004

| período | código | nome |
|---------|---------|--|
| 1 | ADE1001 | BASES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO |
| | EDE1000 | EDUCAÇÃO ESPECIAL : FUNDAMENTOS |
| | FUE1001 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I |
| | FUE1002 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO |
| | FUE1003 | INTRODUÇÃO `A PEDAGOGIA |
| | CCP1000 | PED I - EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS |
| | FUE1004 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO : ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO |
| 2 | FUE1005 | SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO |
| | LTV1003 | COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA I |
| | FUE1006 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II |
| | FUE1007 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA |

| | | |
|----------|---------|---|
| | CCP1001 | PED II - CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO |
| | ADE1002 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO I |
| | ADE1003 | POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA |
| | FUE1008 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO : ÊNFASE NA APRENDIZAGEM |
| | FUE1009 | SAÚDE E EDUCAÇÃO NA ESCOLA |
| | MEN1009 | TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO |
| 3 | LTV1004 | COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA II |
| | MEN1010 | CURRÍCULO : TEORIA E HISTÓRIA |
| | MEN1011 | DIDÁTICA |
| | ADE1004 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS |
| | EDE1005 | EDUCAÇÃO ESPECIAL : DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM |
| | ADE1005 | GESTÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL |
| | CCP1002 | PED III - CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR |
| | ADE1006 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO II |
| 4 | MEN1012 | ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR I |
| | MEN1013 | CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR I |
| | MEN1014 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : SABERES E FAZERES |
| | MEN1015 | GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR I |
| | MEN1016 | MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR I |
| | MEN1017 | ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO |
| | CCP1003 | PED IV - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1007 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO III |
| | MEN1018 | TEORIA DA LEITURA E DA ESCRITA |
| 5 | MEN1019 | ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR II |
| | MEN1020 | CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR II |
| | EDE1002 | EDUCAÇÃO ESPECIAL : PROCESSOS DE INCLUSÃO |
| | MEN1021 | GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR II |
| | MEN1052 | LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO ESCOLAR I |
| | MEN1022 | MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR II |
| | CCP1004 | PED V - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1008 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO IV |
| | MEN1023 | PROCESSOS DE LEITURA ESCRITA I |
| 6 | MEN1024 | EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO I |
| | MEN1025 | EDUCAÇÃO MUSICAL I |
| | MEN1104 | HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR I |
| | MEN1026 | JOGO TEATRAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR I |
| | MEN1102 | LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO ESCOLAR II |
| | CCP1005 | PED VI - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1009 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO V |
| | MEN1027 | PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA II |
| 7 | MEN1028 | EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO II |
| | MEN1029 | EDUCAÇÃO MUSICAL II |
| | MEN1030 | ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL |
| | MEN1103 | HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR II |
| | MEN1031 | JOGO TEATRAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR II |

| | | |
|---|---------|--|
| | LTV1007 | LITERATURA INFANTIL |
| | CCP1006 | PED VII - EDUCAÇÃO INFANTIL : SABERES E FAZERES |
| | ADE1010 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO VI |
| 8 | MEN1032 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL |
| | CCP1007 | PED VIII - DOCÊNCIA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
| | MEN1033 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO |

ANEXO 2

**QUADRO 1. Matriz Curricular Aprovada 1984 em exercício a partir de 1987
SUBSTITUÍDA PELA MATRIZ CURRICULAR APROVADA EM 2004- CORRESPONDENTE AO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA PRÉ-
ESCOLAR.**

Ementário

**Curso: PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2.GRAU E EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR -
Licenciatura Plena**



Informações gerais

| | | |
|---|--|------------------------------------|
| Curso PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2.GRAU E EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR - Licenciatura Plena (621) | Nível: Graduação | Funcionamento: Em atividade |
| Grau: LICENCIADO EM PEDAGOGIA | Modalidade: Licenciatura Plena | Turno: Diurno |
| Área de conhecimento: EDUCACAO | Conceito MEC: A | |
| Autorização: Lei nº 3958, de 22.09.61. | Reconhecimento: Reconhecido pela Portaria Ministerial n. 481/88-MEC, publicada no D.O.U. em 12/09/1988 | |

Informações para o currículo atual

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Ano do currículo: 1987 | Período / Duração: Semestral. / 8 | Total de créditos: 200 |
| Carga horária total: 3450h | Carga horária mínima: 165h / | Carga horária máxima: 540h / período |

Número máximo de trancamentos: 4 totais / 9 parciais

Disciplinas integrantes do currículo 1987

| período | código | nome |
|----------------|---|--|
| 1 | FUE212 | BIOLOGIA DA EDUCACAO |
| | LTV107 | COMUNICACAO EM LINGUA PORTUGUESA I |
| | ADE102 | METODOLOGIA CIENTIFICA |
| | MFG133 | MORFOFISIOLOGIA DOS SISTEMAS |
| | PSI303 | PSICOLOGIA DAS RELACOES HUMANAS |
| | PSI117 | PSICOLOGIA GERAL |
| | ISP101 | SOCIOLOGIA GERAL |
| 2 | LTV108 | COMUNICACAO EM LINGUA PORTUGUESA II |
| | FUE107 | FILOSOFIA DA EDUCACAO |
| | FUE108 | HISTORIA DA EDUCACAO |
| | FUE109 | ORIENTACAO EDUCACIONAL E VOCACIONAL |
| | FUE110 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO I |
| | FUE111 | SOCIOLOGIA DA EDUCACAO |
| 3 | ADE310 | ESTR.E FUNC. DO ENSINO DE 1. GRAU I |
| | ADE211 | ESTR.E FUNC.DA EDUC.BAS.II/FUNDAMENTAL |
| | FUE301 | ETICA PROFISSIONAL |
| | EPS208 | HISTORIA DA CULTURA |
| | FUE214 | HISTORIA DA EDUCACAO:EDUC.BRASILEIRA |
| | LTE221 | LINGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL I |
| | ADE204 | METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL |
| | ADE205 | METODOS QUANTIT.EM PESQ.EDUCACIONAL |
| | FUE216 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO II |
| | FUE215 | SOCIOLOGIA DA EDUC.:EDUC.BRASILEIRA |
| | FUE106 | TEORIA DA EDUCACAO |
| 4 | EDE210 | BASES PSICOPEDAGOG.DA APRENDIZAGEM |
| | MEN231 | DIDATICA I |
| | ADE210 | ESTR.E FUNC.DA EDUC.BASICA I/FUNDAMENTAL |
| | ADE206 | ESTRUT. FUNC. ENSINO DE 1 GRAU II |
| | FUE213 | FILOS.DA EDUCACAO:EDUCACAO BRASILEIRA |
| | EDE211 | INTRODUCAO AO ESTUDO DO EXCEPCIONAL |
| | LTE344 | LINGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL II |
| | ADE207 | METOD.DA INTERACAO ESCOLA-COMUNIDADE |
| | MEN233 | METODOLOGIA DA COMUNICACAO VERBAL |
| | NPS201 | NEUROPSICOLOGIA |
| | EDE212 | PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM |
| 5 | FUE307 | BIOLOGIA DA EDUC.:SAUDE E NUTRICAO |
| | ADE212 | ESTR.E FUNC.DA EDUCACAO BASICA III/MEDIO |
| | ADE312 | ESTRUTURA E FUNC. ENSINO DE 2 GRAU |
| | MEN338 | METODOLOGIA DA EDUCACAO DO PRÉ-ESCOLAR I |
| | MEN351 | METODOLOGIA DE ENSINO DA MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA |
| | MEN350 | METODOLOGIA DE ENSINO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA PRÉ-ESCOLA |
| MEN349 | METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS NA PRÉ-ESCOLA | |

| | | |
|---|--------|--|
| 6 | NPS301 | DISTURBIOS NEUROLOGICOS |
| | DEI305 | EDUCACAO PSICOMOTORA |
| | LTV310 | LITERATURA INFANTIL |
| | MEN348 | METOD.ENS.1 GRAU:LINGUA PORTUGUESA |
| | MEN347 | METODOL.DO ENS.DE 1 GRAU: EST.SOCIAIS |
| | MEN346 | METODOL.DO ENSINO 1 GRAU: CIENCIAS |
| | MEN339 | METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR II |
| | FUE217 | ORIENTACAO EDUCACIONAL E OCUPACIONAL |
| 7 | MEN415 | DIDATICA II |
| | MEN419 | PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1 GRAU |
| | MEN423 | PRÁTICA DE ENSINO NA PRÉ-ESCOLA I |
| 8 | MEN425 | PRÁTICA DE ENS.NA ESCOLA DE II GRAU |
| | MEN424 | PRÁTICA DE ENSINO NA PRÉ-ESCOLA II |
| 9 | MEN605 | A TEMATICA AMBIENTAL E A EDUC. FORMAL |
| | ACG027 | ALFABETIZACAO NO CONTEXTO DA PRE-ESCOLA |
| | PED674 | ATIV.INIC.CIENTIFICA E DE PESQUISA |
| | PED655 | ATIVIDADE DE EXTENSAO |
| | PED692 | ATIVIDADE EXTRACURRICULAR |
| | ACG395 | ATIVIDADES RECREATIVAS |
| | PED662 | ATUACAO EM NUCLEOS TEMATICOS |
| | ACG484 | EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS |
| | ACG269 | EDUCACAO E SEXUALIDADE |
| | ACG060 | EDUCACAO SEXUAL/SERIES INICIAIS/PRE-ESC. |
| | PED708 | ESTAGIO EXTRACURRICULAR |
| | ACG178 | HISTORIA DO RS PARA SERIES INICIAIS |
| | ACG136 | LABORATORIO DE BRINQUEDO |
| | PED767 | MONITORIAS |
| | ACG107 | ORIENTACAO SEXUAL NA INFANCIA |
| | PED743 | PARTICIPACAO EM EVENTOS |
| | PED675 | PARTICIPACAO EM ORGAOS COLEGIADOS |
| | PED656 | PARTICIPACAO EM PROJETOS |
| | ACG158 | PESQ.EDUCACIONAL E FORM.DE PROFESSORES |
| | ACG305 | PLANEJ.COLETIVO TRAB.PEDAGOG.NA ESCOLA |
| | ACG111 | POLITICA EDUCACIONAL |
| | ACG439 | PRAT.PEDAGOG.: REFLEXOES E CONTRIBUICOES |
| | MSC602 | PROJETO CANTAR |
| | PED760 | PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS |
| | MEN603 | SISTEMATIZACAO DA PRATICA EDUCATIVA |
| | ACG427 | TEATRO ANIMACAO |
| | MEN606 | UMA NOVA IMAG.VIDA ADULTA E DA VELHICE |

**QUADRO 2. Matriz Curricular Aprovada 1984 em exercício a partir de 1987
SUBSTITUÍDA PELA MATRIZ CURRICULAR APROVADA EM 2004 - CORRESPONDENTE AO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
SÉRIES INICIAIS**

Ementário

**Curso: PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2.GRAU E DAS SÉRIES INICIAIS DO 1.GRAU
- Licenciatura Plena**

Informações gerais

| | | |
|---|--|------------------------------------|
| Curso PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2.GRAU E DAS SÉRIES INICIAIS DO 1.GRAU - Licenciatura Plena (622) | Nível: Graduação | Funcionamento: Em atividade |
| Grau: LICENCIADO EM PEDAGOGIA | Modalidade: Licenciatura Plena | Turno: Diurno |
| Área de conhecimento: EDUCACAO | Conceito MEC: | |
| Autorização: Lei nº 3958, de 22.09.61. | Reconhecimento: Reconhecido pela Portaria Ministerial n. 481/88-MEC, publicada no D.O.U. em 12/09/88 | |

Informações para o currículo atual

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Ano do currículo: 1987 | Período / Duração: Semestral. / 8 | Total de créditos: 206 |
| Carga horária total: 3570h | Carga horária mínima: 165h / período | Carga horária máxima: 540h / período |

Número máximo de trancamentos: 4 totais / 9 parciais

Disciplinas integrantes do currículo 1987

| período | código | nome |
|---------|------------------------|-------------------------------------|
| 1 | FUE212 | BIOLOGIA DA EDUCACAO |
| | LTV107 | COMUNICACAO EM LINGUA PORTUGUESA I |
| | ADE102 | METODOLOGIA CIENTIFICA |
| | MFG133 | MORFOFISIOLOGIA DOS SISTEMAS |
| | PSI303 | PSICOLOGIA DAS RELACOES HUMANAS |
| | PSI117 | PSICOLOGIA GERAL |
| 2 | ISP101 | SOCIOLOGIA GERAL |
| | LTV108 | COMUNICACAO EM LINGUA PORTUGUESA II |
| | FUE107 | FILOSOFIA DA EDUCACAO |
| | FUE108 | HISTORIA DA EDUCACAO |
| | FUE109 | ORIENTACAO EDUCACIONAL E VOCACIONAL |
| | FUE110 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO I |
| FUE111 | SOCIOLOGIA DA EDUCACAO | |

| | | |
|---|--------|--|
| 3 | ADE310 | ESTR.E FUNC. DO ENSINO DE 1. GRAU I |
| | ADE211 | ESTR.E FUNC.DA EDUC.BAS.II/FUNDAMENTAL |
| | FUE301 | ETICA PROFISSIONAL |
| | HST208 | HISTORIA DA CULTURA |
| | FUE214 | HISTORIA DA EDUCACAO:EDUC.BRASILEIRA |
| | LTE221 | LINGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL I |
| | ADE204 | METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL |
| | ADE205 | METODOS QUANTIT.EM PESQ.EDUCACIONAL |
| | FUE216 | PSICOLOGIA DA EDUCACAO II |
| 4 | FUE215 | SOCIOLOGIA DA EDUC.:EDUC.BRASILEIRA |
| | FUE106 | TEORIA DA EDUCACAO |
| | EDE210 | BASES PSICOPEDAGOG.DA APRENDIZAGEM |
| | MEN232 | BASES TEORICAS DA ALFABETIZACAO |
| | MEN231 | DIDATICA I |
| | ADE210 | ESTR.E FUNC.DA EDUC.BASICA I/FUNDAMENTAL |
| | FUE213 | FILOS.DA EDUCACAO:EDUCACAO BRASILEIRA |
| | EDE211 | INTRODUCAO AO ESTUDO DO EXCEPCIONAL |
| | LTE344 | LINGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL II |
| 5 | NPS201 | NEUROPSICOLOGIA |
| | FUE217 | ORIENTACAO EDUCACIONAL E OCUPACIONAL |
| | EDE212 | PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM |
| | ADE212 | ESTR.E FUNC.DA EDUCACAO BASICA III/MEDIO |
| | MEN355 | MET.ENS.LINGUA PORT.CURRIC.ATIV.I |
| | MEN345 | METOD.DO ENS.ED.FISICA CURRIC.P/ATIV. |
| | MEN340 | METOD.E PROCESSOS DE ALFABETIZACAO I |
| | MEN342 | METOD.ENS.ARTES PLAST.CURRIC.P/ATIV. |
| | MEN344 | METOD.ENS.DA MUSICA CURRIC.P/ATIV. |
| 6 | MEN343 | METOD.ENS.EXP.DRAMATICA CURRIC.P/ATIV. |
| | LTV310 | LITERATURA INFANTIL |
| | MEN352 | MET.ENS.CIENC.FIS.BIOL.CURRIC.ATIV.I |
| | MEN356 | MET.ENS.LINGUA PORT.CURRIC.ATIV.II |
| | MEN341 | METOD.E PROCESSOS DE ALFABETIZACAO II |
| | MEN354 | METOD.ENS. EST.SOC.CURRIC.ATIV. I |
| | MEN353 | METOD.ENS.MATEMATICA CURRIC.ATIV. I |
| | MEN415 | DIDATICA II |
| | MEN416 | MET.ENS.CIENC.FIS.BIOL.CURRIC.ATIV. II |
| 7 | MEN418 | MET.ENS.EST.SOCIAIS CURRIC.ATIV.II |
| | MEN417 | MET.ENS.MATEMATICA CURRIC.ATIV. II |
| | MEN421 | PRATICA DE ENS.NA ESCOLA 1 GRAU I |
| | MEN422 | PRATICA DE ENS. NA ESCOLA 1 GRAU II |
| | MEN425 | PRATICA DE ENS.NA ESCOLA DE II GRAU |
| 8 | MEN605 | A TEMATICA AMBIENTAL E A EDUC. FORMAL |
| | PED686 | ATIV. INIC. CIENT. PESQUISA |
| | PED655 | ATIVIDADE DE EXTENSAO |
| | PED692 | ATIVIDADE EXTRACURRICULAR |

| | |
|--------|--|
| ACG395 | ATIVIDADES RECREATIVAS |
| PED662 | ATUACAO EM NUCLEOS TEMATICOS |
| ACG484 | EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS |
| ACG269 | EDUCACAO E SEXUALIDADE |
| ACG060 | EDUCACAO SEXUAL/SERIES INICIAIS/PRE-ESC. |
| PED679 | ESTAGIO EXTRACURRICULAR |
| ACG178 | HISTORIA DO RS PARA SERIES INICIAIS |
| ACG136 | LABORATORIO DE BRINQUEDO |
| PED767 | MONITORIAS |
| ACG107 | ORIENTACAO SEXUAL NA INFANCIA |
| PED656 | PARTICIPACAO EM PROJETOS |
| PED700 | PARTICIPACAO ORGAOS COLEGIADOS |
| PED742 | PARTICIPACAO EM EVENTOS |
| ACG158 | PESQ. EDUCACIONAL E FORM. DE PROFESSORES |
| ACG305 | PLANEJ. COLETIVO TRAB. PEDAGOG. NA ESCOLA |
| ACG111 | POLITICA EDUCACIONAL |
| ACG439 | PRAT. PEDAGOG.: REFLEXOES E CONTRIBUICOES |
| MSC602 | PROJETO CANTAR |
| PED758 | PUBLICACAO DE TRABALHOS |
| MEN603 | SISTEMATIZACAO DA PRATICA EDUCATIVA |
| ACG427 | TEATRO ANIMACAO |
| MEN606 | UMA NOVA IMAG. VIDA ADULTA E DA VELHICE |

ANEXO 3 – Questões orientadoras da entrevista

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

Trajetórias de Formação no Ensino Superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia na UFSM

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA

1. O que destacarias pela importância ou repercussão nas escolhas seguidas em tua trajetória de formação e qual a influência desta trajetória formativa, como um todo, mas em especial como professor(a) na UFSM e nos cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais?
2. Qual a concepção que tens sobre formação? Como entendes que a tua atuação nos cursos contribui na formação dos futuros professores, teus alunos?
3. Como te vês atuando na pedagogia passando por duas matrizes curriculares diferentes?

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO

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

Prezado Colega Professor e Colega Professora

*Estou desenvolvendo uma pesquisa em nível de Mestrado intitulada "Trajetórias de Formação no Ensino Superior: um estudo com os professores que atuam nos cursos de Pedagogia no Centro de Educação da UFSM" sob a orientação da Prof^a Dr^a Silvia de Aguiar Isaia e co-orientação da Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan..Para tanto estou solicitando sua especial atenção para que responda a este levantamento de dados. O mesmo possibilitará subsídios para traçar o perfil institucional dos Professores da Pedagogia no Centro de Educação de nossa Universidade, numa reflexão sobre a trajetória de formação de todos e de cada um .
Agradeço antecipadamente a disponibilidade em partilhar tais informações.*

Atenciosamente

*Prof^a Mestranda **Rejane Cavalheiro**- pesquisadora*

QUESTIONÁRIO

Marque somente a alternativa que mais corresponda a sua situação:

1.Idade

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Até 25 anos | <input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos |
| <input type="checkbox"/> De 36 a 45 anos | <input type="checkbox"/> De 46 a 55 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 56 anos |

2.Sexo

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Feminino | <input type="checkbox"/> Masculino |
|-----------------------------------|------------------------------------|

3.Estado civil

- | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Solteiro (a) | <input type="checkbox"/> Casado (a) | <input type="checkbox"/> Separado (a) |
| <input type="checkbox"/> Viúvo (a) | <input type="checkbox"/> outro | |

4.Enquadramento na Instituição UFSM

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Professor(a) Efetivo(a) | <input type="checkbox"/> Professor(a) Substituto(a) | <input type="checkbox"/> Professor(a) Visitante |
|--|---|---|

5.Progressão Funcional na UFSM

- | | | | |
|---|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Auxiliar de Ensino | <input type="checkbox"/> Assistente | <input type="checkbox"/> Adjunto | <input type="checkbox"/> Titular |
|---|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|

6.Departamento a que pertence

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> MEN | <input type="checkbox"/> FUE | <input type="checkbox"/> ADE | <input type="checkbox"/> Outro.Qual? _____ |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|

7.Regime de trabalho na UFSM

- | | | |
|------------------------------|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 20h | <input type="checkbox"/> 40h | <input type="checkbox"/> Dedicção Exclusiva |
|------------------------------|------------------------------|---|

8.Tempo de serviço como docente na UFSM

- | | | | |
|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 2 anos | <input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos | <input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos | <input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos |
| <input type="checkbox"/> De 16 a 21 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 21 anos | | |

9. Sua formação inicial

- Pedagogia Filosofia Matemática / Ciências Letras
 Geografia História Psicologia Outro. Qual? _____

10. Sua Titulação atual de mais alto nível

- Graduado Especialista Mestre Doutor Pós- Doutor

11. Carga Horária efetivamente lecionada na semana

- Até 10 horas /aula De 10 a 18 horas /aula Mais de 19 horas/aula

12. N° de disciplinas que leciona

- Um . Qual? _____
 Dois. Quais? _____
 Três. Quais? _____
 Quatro. Quais? _____
 Mais de quatro. Quais? _____

13. Atua sempre com as mesmas disciplinas e os mesmos cursos?

- Sim Não. Quais? _____

14. Nível de ensino superior em que atua

- Graduação Graduação e Pós-Graduação Pós-Graduação

15. Predominantemente , atua

- Na Pedagogia Educação Infantil Na Pedagogia Anos Iniciais Nas duas

16. No caso de atuar nas duas formações da Pedagogia

- Tem maior afinidade teórica na Pedagogia Pré-Escola.
 Tem maior afinidade prática na Pedagogia Educação Infantil

 Tem maior afinidade teórica na Pedagogia Séries Iniciais
 Tem maior afinidade prática com as Séries Iniciais.
 Na disciplina na qual atua não vê diferença entre as duas formações
 Tem o mesmo nível de aprofundamento teórico nas duas formações

17. Além da docência, que outras atividades acadêmicas desenvolve na UFSM?

- Orientação de Estágio Profissional
 Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso
 Orientação de Projetos de Pesquisa
 Orientação de Projetos de Extensão
 Assessoramento Técnico-Científico para outras Instituições ou empresas
 Outros. Especificar _____

18. Exerce outras atividades fora da UFSM?

- Sim . Quais? _____ Não

Experiência na Educação Básica**19. Atuou no Ensino Médio?** Sim Não**20. Se atuou, por quanto tempo?** Menos de 2 anos De 2 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 21 anos Mais de 21 anos**21. Atuou nas Séries Finais do Ensino Fundamental ?** Sim Não**22. Se atuou, por quanto tempo?** Menos de 2 anos De 2 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 21 anos Mais de 21 anos**23. Atuou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ?** Sim Não**24. Se atuou, por quanto tempo?** Menos de 2 anos De 2 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 21 anos Mais de 21 anos**24. Atuou na Educação Infantil ?** Sim Não**25. Se atuou, por quanto tempo?** Menos de 2 anos De 2 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 21 anos Mais de 21 anos**26. Se atuou na Educação Infantil, qual foi o nível/ faixa etária?**

- Nível que abrange crianças com idades entre 5 e 6 anos
- Nível que abrange crianças com idades entre 4 e 5 anos
- Nível que abrange crianças com idades –entre 3 e 4 anos
- Nível que abrange crianças com idades entre 2 e 3 anos
- Nível que abrange crianças com idades entre 0 e 2 anos

27. Se atuou em um ou mais destes níveis, num somatório, totaliza quanto tempo? Menos de 2 anos De 2 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 21 anos Mais de 21 anos**28. Não teve experiência como docente em nenhum destes níveis?** Sim Não

29. Geralmente participa de encontros científicos?

- Sim Não

30. Em caso afirmativo, em qual condição ?

- Participante Comunicador(a) de trabalhos Conferencista
 Coordenador(a) de mesa ou painel Oficineiro(a)

31. Quais os instrumentos/ modalidades de atualização científico-acadêmicas utilizadas com maior frequência? Enumere três, por ordem de maior incidência.

- Livros
 Artigos em Revistas Especializadas
 Jornais Acadêmicos
 Encontros acadêmicos voltados para a área em que atua
 Grupos de estudo
 Grupos de pesquisa
 Oficinas
 Palestras
 Consultas /contatos via Internet
 Outro. Qual? _____

32. Dentre sua produção acadêmico-ciêntífica, enumere três por ordem de maior incidência

- Livros
 Capítulos de Livros
 Artigos em Revistas Especializadas
 Conferências /Palestras
 Apresentações em encontros científicos
 Painéis/ Mesas Redondas
 Outro .Qual? _____

33.Dentre as modalidades de sua produção técnica, enumere três por ordem de maior incidência .

- Software educativo
 Relatório Técnico
 Curso de curta duração
 Organização de eventos
 Programas de Rádio ou televisão
 Colunas em Jornais
 Elaboração de material didático
 Outro .Qual? _____

34. Utiliza sua produção acadêmica ou técnica nas aulas que ministra?

- Sim Não

35. Em caso afirmativo ,com que frequência?

- Seguidamente Eventualmente Raramente Nunca

36.Na sua opinião, os Cursos de Pedagogia estão efetivamente voltados para a formação docente de seus alunos,ou seja, dão subsídios de formação docente para os professores que estamos formando?

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE ACORDO COM AS NORMAS DO COMITÊ DE
ÉTICA**

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

**Projeto de Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR :
um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM**

Mestranda Pesquisadora: Prof^a Rejane Cavalheiro

**Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Co-Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan**

Eu _____ informo que fui esclarecido (a), livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada, de autoria da pesquisadora acima indicada, tem por objetivo identificar as trajetórias de formação dos Professores que atuam no Curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFSM.

A justificativa para a realização desta pesquisa emergiu da necessidade de compreender a prática docente superior nos Cursos de Pedagogia a partir da trajetória de formação que compõe o perfil dos docentes e a repercussão nas concepções de formação destes profissionais. A investigação tem como fio condutor as escolhas de formação vinculadas à vida pessoal e profissional de cada professor (a), ocorridos ao longo da mesma e, que marcam suas práticas docentes.

A coleta de informações será efetivada em duas fases: através de um questionário do qual participarei e após, uma entrevista individual narrativa, da qual não necessariamente farei parte. Os dados depois de organizados poderão ser divulgados e publicados, mantendo contudo, o anonimato da minha pessoa.

Fui igualmente informado (a) que tenho assegurado o direito de:

- a) Receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer a cerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa;

- b) Retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália;
- c) Não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa;

Observações:

- Este estudo não coloca em risco a vida de seus participantes.
- A pesquisadora desta investigação compromete-se a seguir o que consta na resolução nº 196/96 sobre pesquisas com seres humanos.
- Este documento é apresentado em duas vias, uma ficando em posse do informante e a outra da pesquisadora.
- Para qualquer esclarecimento está à disposição o e-mail **rejanecava@yahoo.com.br** e o telefone 91125799, ambos da pesquisadora do projeto.

Santa Maria, _____ de _____ de 2005.

Prof. (ª) Participante

Profª Mestranda Rejane Cavalheiro
Pesquisadora