

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

**O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE  
MEDUSA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Lucas Visentini**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**



# **O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA:**

## **O PROCESSO FORMATIVO AUTOPOIÉTICO EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

**Lucas Visentini**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Adriana Moreira da Rocha  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. María Dolores Molina Galvañ

Santa Maria, RS, Brasil  
2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Visentini, Lucas

O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoiético em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia / Lucas Visentini.-2014.

143 p.; 30cm

Orientador: Adriana Moreira da Rocha

Coorientador: María Dolores Molina Galvañ

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Formação de professores 2. Narrativas autobiográficas 3. Autopoiese 4. Ambiência discente 5. Estudantes de pedagogia I. Moreira da Rocha, Adriana II. Molina Galvañ, María Dolores III. Título.

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

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

**O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA: O  
PROCESSO FORMATIVO AUTOPOIÉTICO EM NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

elaborada por  
**Lucas Visentini**

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

**Comissão Examinadora**

**Adriana Moreira da Rocha, Dr.**  
(Presidente/Orientadora)

**María Dolores Molina Galvañ, Dr.**  
(Coorientadora/UV – Universitat de València)

**Helenise Sangoi Antunes, Dr.** (UFSM)

**Elizeu Clementino de Souza, Dr.** (UNEB)

Santa Maria, 24 de abril de 2014.



## EPÍGRAFE

JEZ – JURIJ KUNAVER

ZA JEZOM MORJE STOJEČE VODE  
MORJE KOPRNEČE VODE  
KI JE NEKDAJ BILA REKA  
POMISLI - BILA REKA!  
IN VSE TO ZDAJ  
ZA VR TENJE NEUMNE TURBINE

NESREČA NIKOLI NE PRIDE BREZ DISCIPLINE

EL DIQUE<sup>1</sup> – JURIJ KUNAVER

TRAS EL DIQUE MAR DE AGUA APRESADA  
MAR DE AGUA ANSIADA  
QUE UNA VEZ FUE RÍO  
PIENSA – ¡FUE RÍO!  
Y TODO ESO AHORA  
POR EL GIRO DE UNA ESTÚPIDA TURBINA

LA DESDICHA NUNCA VIENE SIN DISCIPLINA

---

<sup>1</sup> Poema do poeta esloveno Jurij Kunaver ainda sem tradução para o idioma português.





## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA: O PROCESSO FORMATIVO AUTOPOIÉTICO EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

AUTOR: LUCAS VISENTINI  
ORIENTADORA: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA  
COORIENTADORA: MARÍA DOLORES MOLINA GALVAÑ

Esta dissertação de mestrado versa sobre o processo formativo autopoietico de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), os quais foram os sujeitos pesquisados deste estudo. O objetivo geral foi investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação. Os sujeitos de pesquisa – estudantes do referido curso – aceitaram compartilhar e narrar as suas vivências e experiências formativas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por ser uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa autobiográfica, o processo metodológico envolveu entrevistas narrativas individuais, as quais foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas e interpretadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), sob a perspectiva de Roque Moraes (2003). A definição teórica, epistemológica e conceitual deste estudo foi construída a partir destes conceitos: **autopoiese** (MATURANA & VARELA, 2001; 2010); **processo identitário docente** (ISAIA, 2006); **narrativas** (JOSSO, 2004; 2010); **identidade profissional docente** (ISAIA, 2006); **narrativas de Si** (ABRAHÃO, 2006); **investigação narrativa** (ISAIA, 2006); **memória educativa** (FERNANDES, 2006); **formação inicial** (CUNHA, 2006); **processos formativos** (OLIVEIRA, 2006); **percurso vital** (MACIEL, 2006); **trajetória, trajetória profissional e trajetória de formação** (ISAIA, 2006) e **ambiência** (MACIEL, 1995; 2000; 2006; 2009; 2010). Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído com a educação e a formação de professores para a Educação Básica, ao considerarmos o referencial teórico que versa sobre os processos (auto)formativos de estudantes de um curso de licenciatura, ao considerarmos as (re)significações das trajetórias formativas discentes, assim como suas motivações iniciais, os sentidos e significados atribuídos à formação inicial e as experiências que vinculam os estudantes ao curso e, deste, à profissão docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Autopoiese. Estudantes de pedagogia. Narrativas autobiográficas. Ambiência discente.



## **ABSTRACT**

Master Thesis  
Post-Graduation Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **THE PERSEU' SHIELD REFLECTING THE IMAGE OF MEDUSA: AUTOPOIESIS DEVELOPMENT PROCESS IN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES FROM STUDENTS OF PEDAGOGY**

**AUTHOR: LUCAS VISENTINI**  
**ADVISER: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA**  
**ADVISER: MARÍA DOLORES MOLINA GALVAÑ**

This master thesis is about the autopoietic development process of undergraduate students of pedagogy from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), who were studied by us in this thesis. The main objective was to search the “senses’ wire” weaved in the autopoietic development process of undergraduate students of pedagogy from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) and study the meanings built by the students that link them to the teaching profession. The research subjects of this study accepted to share with us his experiences by the Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). It’s a qualitative research considering the autobiographic perspective and the methodological process involved individual narratives interviews, which one were recorded, transcribed and analysed by the Análise Textual Discursiva (ATD), according to Roque Moraes (2003). The theories of this study were built by these concepts: **autopoiese** (MATURANA & VARELA, 2001; 2010); **processo identitário docente** (ISAIA, 2006); **narrativas** (JOSSO, 2004; 2010); **identidade profissional docente** (ISAIA, 2006); **narrativas de Si** (ABRAHÃO, 2006); **investigação narrativa** (ISAIA, 2006); **memória educativa** (FERNANDES, 2006); **formação inicial** (CUNHA, 2006); **processos formativos** (OLIVEIRA, 2006); **percurso vital** (MACIEL, 2006); **trajetória, trajetória profissional e trajetória de formação** (ISAIA, 2006) e **ambiência** (MACIEL, 1995; 2000; 2006; 2009; 2010). We hope, with this search, to contribute with education and teacher training of basic education, considering the theories about the autopoietic development process of undergraduate students of pedagogy, regarding the meanings built by them that link those students to the teaching profession.

**Keywords:** Teacher training. Autopoiesis. Pedagogy’ students. Autobiographical narratives. Students’ ambience.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Gráfico que representa o total de estudantes que ingressaram no Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012.....47
- Figura 2 - Gráfico que representa a evasão dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012.....49
- Figura 3 - Gráfico que representa o gênero dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012.....51



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Semestre acadêmico, disciplina e respectiva carga horária que constituem o Núcleo de Estudos Básicos (NB) do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM .....	39
Quadro 2 - Forma de ingresso dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período de 2007 a 2012.....	46
Quadro 3 - Forma de evasão dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período de 2007 a 2012.....	48
Quadro 4 - Gênero dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período de 2007 a 2012.....	50
Quadro 5 - Estratificação da amostra da pesquisa, considerando apenas estudantes regulares do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM.....	51





## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – PERSEU E MEDUSA .....	134
------------------------------------	-----



## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A – Termo de Confidencialidade (TC) .....	138
Anexo B – Autorização Institucional (AI).....	139
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	142



## SUMÁRIO

<b>PROÊMIO</b> .....	23
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	29
<b>1 O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	34
1.1 Área temática .....	34
1.2 Questões problematizadoras .....	34
1.3 Objetivos .....	35
1.4 O Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): O Cenário e os Protagonistas da Pesquisa .....	36
1.5 A Abordagem Metodológica da Pesquisa .....	53
1.6 Busca e análise das informações .....	58
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	69
2.1 Conhecimento atual do tema e proposição do caminho investigativo .....	69
2.2 Matriz conceitual da dissertação .....	71
2.2.1 A autopeiose compreendida como (auto)formação .....	71
2.2.2 Experiências de vida e formação .....	75
2.2.3 A formação compreendida como (auto)formação .....	77
2.2.4 As narrativas de formação como elemento essencial à tessitura de “fios de sentido” .....	79
2.2.5 O mito como metáfora representativa .....	82
<b>3 AUTOPOIESE EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA</b> .....	84
3.1 As motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente .....	84
3.2 Projeto de vida pessoal/profissional .....	88
3.3 Os significados atribuídos pelos estudantes ao seu processo formativo inicial .....	97
3.4 As experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência no curso ....	104
3.5 As possíveis constituições de vínculos com a profissão docente .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICES</b> .....	134
<b>ANEXOS</b> .....	138



## PROÊMIO

“La verità è una farfalla che viene e che va”<sup>2</sup>

Provérbio vêneto

Ao iniciar a escrita de minha dissertação de mestrado, gostaria de elucidar algumas questões concernentes à minha trajetória pessoal e acadêmico-científica. Acredito ser necessário esclarecer alguns pontos concernentes à minha idiossincrasia em relação ao que pesquisei para que seja lograda a compreensão da tessitura deste trabalho acadêmico.

Sou bacharel em Ciências Contábeis graduado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os leitores deste excerto de minhas experiências pessoais e profissionais poderão se perguntar: “Por que um bacharel se interessou pelas ciências da educação?”. No decorrer de minha formação pessoal e acadêmico-científica, vivenciei experiências que transcenderam à simples preparação para o mundo do trabalho: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) me proporcionou a interlocução com diversas áreas do conhecimento, destacando-se as ciências da educação, os idiomas estrangeiros e as experiências por mim vivenciadas em países da América Latina e da Europa.

A articulação das experiências pessoais e profissionais oriundas do período correspondente à minha primeira formação em um curso de nível superior resultou em ações que objetivaram não somente a inserção no mundo do trabalho, mas também a construção de um projeto ontológico de vida, o qual contempla aspectos relacionados a questões intelectuais, a elementos constituintes de minha identidade e de minha subjetividade, enfim, aspectos concernentes à minha existência. Descreverei, concisamente, algumas experiências formativas que foram decisivas para que eu, bacharel em Ciências Contábeis, me interessasse pelas ciências da educação.

As minhas primeiras reflexões sobre a educação originaram-se no transcorrer da realização de um intercâmbio acadêmico, ocorrido no segundo semestre letivo do ano de 2008, na Universidad de la República (UdelaR), na Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, localizada na cidade de Montevideo, no Uruguai. Por intermédio da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), da qual a Universidade Federal

---

<sup>2</sup> Tradução nossa: “A verdade é uma borboleta que vem e que vai”.

de Santa Maria (UFSM) é membro integrante, experienciei, durante um semestre acadêmico, a realidade da educação superior em um país latino-americano de língua espanhola.

Ao cotejar empiricamente as semelhanças e as diferenças identificadas como acadêmico, concernentes a aspectos do processo pedagógico na universidade de destino em relação à universidade de origem, relacionei as aproximações e os distanciamentos referentes à educação superior de dois países latino-americanos: Uruguai e Brasil. Ao refletir sobre o estranhamento por mim experienciado, percebi a importância dos processos educativos na formação inicial de profissionais oriundos de bacharelados. Assim, indagações tais como “Quem forma os profissionais oriundos de bacharelados? São professores ou profissionais liberais que exercem a docência?” ou ainda “Os formadores possuem conhecimentos pedagógicos que orientam o seu processo pedagógico?” me ocorreram, aguçando a minha curiosidade em compreender o desenvolvimento dos processos formativos anteriormente indagados.

Ao conviver com estudantes de licenciaturas provenientes de diferentes países latino-americanos, os quais, assim como eu, realizaram, por intermédio da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM), um intercâmbio estudantil, indaguei-me também sobre a formação inicial de professores que exercem a docência na educação básica e na educação superior, porém tais questionamentos permaneceram adormecidos, pois, naquele tempo, o foco investigativo de minhas pesquisas não versava diretamente sobre as ciências da educação. Mas a educação havia aguçado a minha curiosidade epistemológica por esta área do conhecimento.

Foi por meio da participação em um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que a educação começou a fazer parte de minha formação profissional e acadêmico-científica. Ao participar do Projeto Rondon 2010 – Operação Centro-Nordeste Tocantins – desenvolvi atividades como capacitador em educação financeira de professores e de estudantes de escolas da rede municipal e estadual de ensino do município de Lagoa da Confusão, TO. Políticas públicas nacionais e internacionais objetivaram a construção de saberes e de conhecimentos sobre educação financeira, o que orientou o trabalho desenvolvido durante o referido projeto de extensão.

Durante a realização das atividades propostas, no decorrer do processo pedagógico, do qual eu era o mediador, ao ministrar oficinas e ao proferir palestras, compreendi que o exercício da docência era uma atividade que me proporcionava muita



satisfação: a educação havia me seduzido. O meu interesse sobre educação financeira fez com que a pesquisa para a tessitura de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) fosse realizada no âmbito escolar. Como resultado da pesquisa elaborei, juntamente com minha professora-orientadora, o trabalho acadêmico intitulado “Análise do nível de conhecimento relativo a finanças de discentes em uma escola de Ensino Médio de Santa Maria, RS”.

Após receber o título de bacharel em Ciências Contábeis, orientado pelas experiências relacionadas às ciências da educação, decidi prestar vestibular para o Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Logo após ingressar no referido curso, no ano de 2011, ao estudar as teorias que dão sustentação às ciências da educação, compreendi que esta era a área do conhecimento que eu desejava seguir, devido a anseios pessoais e profissionais.

Tais motivações pessoais e profissionais se devem, principalmente, ao fato de eu acreditar que a educação (pública, gratuita e de qualidade, em relação à minha trajetória pessoal) tenha a capacidade de fazer com que as pessoas sejam melhores (em um sentido existencial e ontológico). Minhas ideias se aproximam das ideias freireanas, as quais professam a necessidade de sermos sempre melhores – não melhores que os outros, mas melhores do que aquilo que já somos. Assim, a educação de qualidade por mim experienciada foi de extrema relevância para que eu me apropriasse do patrimônio histórico-cultural da humanidade e para que houvesse em mim um movimento orientado no sentido de sempre buscar ser um ser humano melhor (em relação aos âmbitos pessoal e profissional).

Inscrevi-me, no final do mesmo ano, para a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No ano de 2012 ingressei no mestrado sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha, na LP1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional. No decorrer do primeiro ano do mestrado, ao cursar as disciplinas obrigatórias, delinee os contornos que caracterizariam o foco da minha pesquisa.

A temática que pesquisei está diretamente relacionada à minha trajetória pessoal e profissional. Assim, o pensamento de Josso (2004; 2010), uma das principais referências do eixo teórico-epistemológico-metodológico que utilizei na tessitura deste trabalho acadêmico, afirma que a relação existente entre o (a) pesquisador (a) e a temática a ser pesquisada é sustentada por uma dimensão afetiva, na maioria dos casos associada a uma lógica biográfica articulada a um contexto sociocultural e histórico.

Assim, posso afirmar que minha inquietude investigativa é, também, justificada pela minha trajetória pessoal e profissional.

Portanto, pesquisei aspectos relacionados à formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para compreender determinados fenômenos concernentes à profissão docente.

Ao pesquisar o processo formativo autopoiético de futuros educadores, pretendo ter contribuído para o entendimento da constituição profissional/pessoal de profissionais que, em minha opinião, exercem uma das atividades mais dignas da condição humana. Mesmo que a educação não seja valorizada da forma como deveria ser, nada substitui o seu caráter sagrado. Para mim, a educação caracteriza-se como sagrada por proporcionar, como eu havia citado anteriormente, transformações de caráter existencial e ontológico em cada ser humano, por dar as condições necessárias para que ocorra, em cada pessoa, uma pequena revolução.

Alterar a ordem injusta e opressora vigente em tempos ditos pós-modernos é uma tarefa desafiadora para profissionais das ciências da educação (professores e educadores), e este é um desafio profissional por mim escolhido deliberadamente, por acreditar que um mundo melhor somente poderá ser construído com e por pessoas melhores. Assim, justamente por acreditar na educação como ação complexa e sagrada é que verso sobre o foco investigativo desta pesquisa.

Escrevo este pequeno excerto de minhas crenças para explicitar a minha crítica a trabalhos acadêmicos oriundos das ciências da educação nos quais não se percebe, em nenhum momento, a presença do *ser humano* que os escreveram.

Meu posicionamento não poderia ser diferente deste, justamente pelo viés teórico-epistemológico-metodológico por mim escolhido para a realização desta pesquisa. Assim, não acredito ser possível distanciar o pesquisador VISENTINI (2014), bacharel, acadêmico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – e estudante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do ser humano que sou. Que somos.

Tal posicionamento teórico-epistemológico-metodológico é devido ao fato de eu rechaçar a abordagem dos métodos e procedimentos positivistas muitas vezes utilizados indiscriminadamente nas ciências sociais e nas ciências da educação. Assim, ao esclarecer as bases epistemológicas que deram sustentação à minha pesquisa, afirmo que os métodos e procedimentos positivistas são, sim, válidos sob a perspectiva científica, aliás,

são imprescindíveis em relação aos objetos a serem investigados nas ciências naturais e exatas, por exemplo. Porém, tratando-se de ciências cujo objeto – ou melhor, o sujeito – é a subjetividade ontológica, afirmo que os métodos e procedimentos devem ser próprios à realidade que se quer compreender, ou seja, às ciências sociais e às da educação, são necessárias bases epistemológicas próprias.

Portanto, em relação ao tema e às indagações que orientaram a tessitura desta dissertação de mestrado, saliento que a pesquisa que realizei é de cunho qualitativo. Para lograr os objetivos propostos, utilizei a metodologia mais adequada ao que pretendo investigar, a saber, entrevistas narrativas (relacionada às metodologias biográfico-narrativas), cujo conteúdo foi analisado sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD). A justificativa da utilização da metodologia anteriormente citada está relacionada à fundamentação concernente aos eixos teóricos, metodológicos e epistemológicos, os quais deram sustentação às compreensões que desejei realizar em relação aos fatos e aos atos educativos que pesquisei.

Ao analisar a atual conjuntura educacional brasileira, percebo problemas que transcendem a questões de infraestrutura e de valorização salarial de professores, antigos empecilhos que prejudicam o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Por exemplo, noto que as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos não encontraram uma contrapartida correspondente na formação de professores e de professoras, mediadores do processo pedagógico. Acredito que a formação inicial de estudantes de licenciaturas deva contemplar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), pois os estudantes da Educação Básica muitas vezes possuem mais habilidades e conhecimentos com tais tecnologias do que os próprios professores, o que acarreta um descompasso entre as realidades vivenciadas pelos denominados por Prensky (2001) “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, o que repercutirá significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Há variáveis que precisam ser investigadas para que, identificados os pontos fracos, haja subsídios teóricos – oriundos de resultados de pesquisas – que sustentem ações no sentido de superar as limitações que se impõem à melhoria da educação brasileira, condição *sine qua non* para a construção de um país mais justo. Portanto, acredito que a educação seja um meio de logarmos a superação de um dos maiores problemas concernentes ao Brasil: a desigualdade socioeconômica, a qual impede que milhões de cidadãos possam, efetivamente, exercer sua cidadania.

Assim, acredito que estudar a formação de futuros educadores seja uma questão muito relevante se quisermos compreender a realidade educacional brasileira e, conseqüentemente, trabalhar no sentido de solucionar os problemas concernentes a tal realidade.

Portanto, o porquê da escolha do foco de pesquisa desta dissertação de mestrado, cujo título é “O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia”, está relacionado a questões que versam sobre a subjetividade de futuros educadores, mais especificamente ao processo formativo autopoietico de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Por fim, acredito que, se compreender a formação do outro é compreender-se, então eu, estudante de um curso de licenciatura, ao pesquisar o processo formativo autopoietico de estudantes de um curso de licenciatura, estarei, também, compreendendo a mim mesmo, entendendo os processos que me constituem como um futuro educador.

# INTRODUÇÃO

## Mitologia e Ciência: uma possível aproximação

### Os porquês

Os leitores desta dissertação de mestrado poderão se perguntar, ao ler o título deste trabalho, sobre a relação existente entre mitologia e o tema proposto. O estranhamento provavelmente poderá estar relacionado ao fato de não haver, aparentemente, nenhuma relação entre o pensamento mítico e o científico. Quiçá a explicação desse questionamento possa ser elucidada se levarmos em consideração a influência do paradigma científico positivista em nossa memória discursiva.

Uma donzela vaidosa cujas madeixas são transformadas em hórridas serpentes por um ser metafísico? Homens e animais transformados em estátuas de pedra por fitarem um monstro hediondo? Um gigante cujo corpo se transforma em pedra, barba e cabelos em florestas, braços e ombros em rochedos, cabeça em cume e ossos em rochas? Gréias e Górgona que possuem apenas um olho, presas de javali, mãos de bronze e asas de ouro?

É preciso lembrar que trabalhos científicos que revolucionaram o mundo das ideias – como a psicanálise de Freud ou a psicologia de Jung – empregaram mitos, em seu sentido literal ou metafórico, para elucidar suas teorias, ao relacionar de forma íntima mito e ciência. Ao exemplificar a relação que se pretende estabelecer, o seguinte excerto é elucidativo:

[...] através do conceito de arquétipo, C. G. Jung abriu para a Psicologia a possibilidade de perceber nos mitos diferentes caminhos simbólicos para a formação da Consciência Coletiva. Nesse sentido, todos os símbolos existentes numa cultura e atuantes nas suas instituições são marcos do grande caminho da humanidade das trevas para a luz, do inconsciente para o consciente. Estes símbolos são as crenças, os costumes, as leis, as obras-de-arte, o conhecimento científico, os esportes, as festas, todas as atividades, enfim, que formam a identidade cultural. Dentre estes símbolos, os mitos têm lugar de destaque devido à profundidade e abrangência com que funcionam no grande e difícil processo de formação da Consciência Coletiva. (BRANDÃO, 2002, p. 09).

Destacamos<sup>3</sup> que, ao realizarmos a leitura do referencial teórico que versa sobre

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que, a partir deste momento, escreveremos esta investigação utilizando a primeira pessoa do plural, ou seja, “nós”, pelo mesmo ser construído de forma conjunta com as orientadoras.

mitologia – cujas obras estão elencadas nas referências desta dissertação de mestrado – e ao refletirmos sobre o pensamento mitológico, inferimos as múltiplas conotações que o mito pode assumir. Assim, a noção de *mito* extrapola a simples associação – deveras reducionista e preconceituosa – deste à mitologia grega, nórdica ou oriental, a civilizações arcaicas que explicaram a(s) realidade(s) de um modo fantasioso e irracional.

Para compreendermos o mito em suas diversas acepções é preciso não emitir juízos de valor em relação às explicações sobre a(s) realidade(s) construídas por diferentes povos e civilizações. Equivoca-se quem pensa que o mito – ou o pensamento mitológico – é uma peculiaridade dos povos e civilizações “primitivos”. Há fatos históricos ocorridos na Idade Contemporânea que demonstram claramente a influência – consciente ou inconsciente – do mito na civilização ocidental: os episódios ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial são um exemplo.

Os regimes totalitários europeus justificaram algumas de suas atrocidades cometidas contra a humanidade baseando-se em mitos. Destacamos o mito da superioridade da raça ariana criado na Alemanha Nazista pelo ditador Adolf Hitler, o qual justificou o sacrifício de milhões de seres humanos em um fato histórico que ficou conhecido como Holocausto. Um acontecimento que demonstra a influência do mito no pensamento contemporâneo da civilização ocidental.

Podemos perceber, portanto, que o pensamento mitológico acompanha o ser humano desde os tempos mais primitivos, determinando, em alguns períodos históricos, os paradigmas aceitos como verdadeiros para explicar a(s) realidade(s).

Hodiernamente o pensamento mitológico permanece vivo não somente em tribos isoladas de populações arcaicas, cujas explicações para o real se dão por meio de mitos, mas também entre nós, “civilizados”, habitantes de grandes cidades, de metrópoles e megalópoles industrializadas e multiculturais.

Ao exemplificar a presença do pensamento mitológico no discurso do homem contemporâneo, podemos citar o mito da (eterna?) luta do bem contra o mal (maniqueísmo), tão bem trabalhado pelos meios de comunicação de massa, especialmente pelas novelas (o vilão *versus* o mocinho). Outro exemplo emblemático é o mito do herói que precisa passar por diversas provações para que, por fim, consiga alcançar a glória.

Neste último exemplo há uma aproximação com as narrativas da mitologia grega, pois são inúmeros os mitos que relatam as provações pelas quais os heróis de tais

narrativas precisam se submeter, objetivando sempre superá-las. Assim, ao apresentarmos os exemplos anteriormente citados, ratificamos a presença – muitas vezes despercebida – do pensamento mitológico e arquetípico na contemporaneidade.

Por fim, ao justificarmos “os porquês”, ressaltamos a importância do mito na história da ciência e na história da humanidade de uma forma geral e a presença do pensamento mitológico na contemporaneidade. “O porquê” versará justamente sobre o porquê do emprego de um mito grego na realização deste estudo.

### O porquê

Ao refletirmos sobre questões científico-filosóficas que versam sobre a condição existencial do ser humano – as quais são objeto de estudo e reflexão desde a época dos pré-socráticos até os contemporâneos pós-modernos –, percebemos que ainda não se chegou a respostas que pudessem sanar antigas dúvidas que tratam sobre questões ontológicas como, por exemplo, “quem somos?”, “de onde viemos?” e “para onde vamos?”.

Ressaltamos as limitações da ciência em sanar não somente os questionamentos anteriormente citados, mas também outros que objetivam compreender a subjetividade humana em toda a sua complexidade. Como o foco de pesquisa desta dissertação de mestrado é o processo formativo autopoietico de estudantes de um curso de licenciatura, apresentamos o mito como emblema de um paradigma não-científico que simboliza as limitações que este trabalho enfrentará por versar sobre uma categoria muito complexa relativa ao ser humano: a (auto)formação.

O emprego de uma referência a um mito grego não significa analisar o foco de pesquisa sob a égide de um paradigma não-científico ou, ainda, não significa estudar os sujeitos de pesquisa enfocando aspectos irracionais ou fantasiosos que porventura possam surgir nas entrevistas narrativas. A opção pela aproximação deste trabalho acadêmico – portanto científico – com a mitologia grega deveu-se, basicamente, a dois motivos principais: a questão simbólica e a questão metafórica.

Em relação à questão simbólica, objetivamos, com a referência à narrativa mitológica grega, salientar a natureza da pesquisa a ser desenvolvida, a saber, um estudo qualitativo que versa sobre o processo formativo autopoietico de estudantes de um curso de licenciatura. Ao considerarmos a tendência humanista deste trabalho acadêmico

(contrapondo-se à tendência naturalista), que abordou a subjetividade dos sujeitos de pesquisa, intencionamos fazer uma alusão – explícita no título deste estudo – à mitologia para simbolizar as limitações que o método empregado neste estudo possui, pela complexidade própria das ciências do humano.

Em relação à questão metafórica, empregamos uma metáfora com o intuito de relacionar o foco de pesquisa desta dissertação de mestrado, utilizando-nos do mito grego de Perseu e Medusa. Há a possibilidade, ao considerarmos os objetivos e a metodologia utilizada neste estudo, de fazermos uma alusão ao mito grego anteriormente mencionado, para que, assim, haja uma compreensão não somente literal, mas também metafórica daquilo que se pretende estudar. Aranha e Martins vão ao encontro do que realizamos com o emprego de uma metáfora, utilizando-nos para isso de um mito, pois, como afirmam, “mito e razão se complementam mutuamente” (1993, p. 59).

Ao relacionarmos mito e ciência, intentamos realizar a tessitura entre o literal e o metafórico, ressaltamos alguns elementos concernentes ao amálgama discursivo por nós proposto, destacando a retórica da metáfora como recurso estilístico, a qual, de acordo com Ricoeur (2000, p. 09),

A retórica da metáfora toma a palavra como unidade de referência. A metáfora, em consequência, é classificada entre as figuras de discurso em uma única palavra e definida como tropo por semelhança. Enquanto figura, consiste em um deslocamento e em uma ampliação do sentido das palavras; sua explicação deriva de uma teoria da substituição.

Outrossim, ao considerarmos a tessitura proposta entre o literal e o metafórico, consideramos a metáfora como um processo retórico por meio do qual o discurso apresenta a capacidade de redescrever a realidade a partir de algumas ficções, perspectiva que está em consonância com o seguinte excerto:

Assim, a obra é conduzida a seu tema mais importante: a saber, que a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade. Ligando dessa maneira ficção e redescritção, restituímos sua plenitude de sentido à descoberta de Aristóteles, na Poética, de que a póesis da linguagem procede da conexão entre *mythos* e *mimesis*. (RICOEUR, 2000, p. 14).

Assim, é preciso salientar que não foram abordados elementos conceituais referentes ao mito, resumindo-se apenas a esta contextualização e explanação sobre o pensamento mitológico, por não ser o foco desta pesquisa, utilizando-o apenas como um



recurso argumentativo para que se logre os objetivos propostos e para que se elucide o entendimento do que propomos investigar. O porquê do seu emprego neste estudo restringe-se às duas questões apresentadas: a questão simbólica e a metafórica. A questão simbólica, anteriormente explanada, resume-se basicamente ao título desta dissertação de mestrado (“O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia”), e a questão metafórica, além de também estar presente no título, será contemplada no referencial teórico e na metodologia deste estudo, relacionando-o ao tema pesquisado.

Por fim, apresentaremos brevemente os capítulos que constituíram a tessitura desta dissertação. O Capítulo 1, intitulado “O Percorso Metodológico”, destaca a área temática deste estudo, as questões problematizadoras, os objetivos, o cenário (O Curso de Pedagogia (Diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM) e os protagonistas (estudantes do referido curso) da pesquisa que desenvolvemos, assim como a abordagem metodológica da pesquisa e a forma como buscamos e analisamos as informações.

O Capítulo 2, denominado “Referencial Teórico”, versa sobre o referencial teórico da pesquisa, ao destacar o conhecimento atual do tema e a proposição do caminho investigativo, a matriz conceitual da dissertação, a qual aborda conceitos relacionados à autopoiese, a experiências de formação e a narrativas de formação. Outrossim, apresentamos questões referentes à mitologia, ao considerarmos o mito como metáfora representativa.

O Capítulo 3, intitulado “Autopoiese em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia”, apresenta as narrativas dos sujeitos de pesquisa, assim como as análises por nós realizadas. Destacamos, em tal capítulo, as categorias estudadas, a saber, as motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente, projeto de vida pessoal/profissional, os significados atribuídos pelos estudantes ao seu processo formativo inicial, as experiências formativas que mantém a opção profissional e a permanência no curso e, por fim, as possíveis constituições de vínculos com a profissão docente. Há, outrossim, as nossas considerações finais, as referências e os anexos.

# 1 O PERCURSO METODOLÓGICO

## 1.1 Área temática

A área temática desta dissertação de mestrado versou sobre a formação inicial de pedagogos. O foco de pesquisa deste estudo foi o processo formativo autopoietico de estudantes de pedagogia.

Os sujeitos de pesquisa que investigamos são estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A questão geradora, as questões subsequentes, o objetivo geral e os objetivos específicos, que orientaram a tessitura desta dissertação de mestrado, serão apresentados no decorrer deste capítulo.

## 1.2 Questões problematizadoras

### Questão geradora

A questão geradora, elemento constituinte fundamental nesta dissertação de mestrado, apresenta-se como uma indagação que versa sobre o processo formativo autopoietico de estudantes de um curso de licenciatura em uma universidade pública federal localizada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Assim, questionamos: quais “fios de sentido” são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação?

### Questões subsequentes

As questões subsequentes desta dissertação de mestrado, derivadas da questão geradora principal, versam sobre as motivações iniciais, os significados e as experiências dos sujeitos de pesquisa que investigamos, a saber, estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As questões subsequentes, oriundas das indagações que orientaram a tessitura deste estudo, são estas:

- Quais as motivações iniciais de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na escolha da profissão docente e como se articulam intrinsecamente em um projeto de vida pessoal/profissional?
- Que significados estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) dão ao seu processo formativo inicial?
- Que experiências retroalimentam a escolha profissional de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente?

### 1.3 Objetivos

#### Objetivo geral

O objetivo geral desta dissertação de mestrado, intrinsecamente relacionado à questão geradora da pesquisa, versa sobre o processo formativo autopoietico de estudantes de um curso de licenciatura em uma universidade pública federal localizada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Assim, objetivamos investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação.

#### Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta dissertação de mestrado, relacionados intimamente às questões conseqüentes, versam sobre o processo formativo autopoietico de estudantes de um curso de licenciatura em uma universidade pública federal localizada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Assim, eis os objetivos específicos:

- Analisar as motivações iniciais de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na

escolha da profissão docente e como se articulam intrinsecamente em um projeto de vida pessoal/profissional.

- Compreender os significados que estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) dão ao seu processo formativo inicial.
- Interpretar as experiências, a partir de narrativas, de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente.

#### **1.4 O Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): O Cenário e os Protagonistas da Pesquisa**

Ao objetivarmos, por meio desta dissertação de mestrado, investigar a formação de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi necessário conhecermos determinados aspectos do curso para que pudéssemos compreender a sua trama organizativa para, então, alcançarmos o entendimento esperado em relação ao que propomos estudar. Assim, ao analisarmos documentos no sítio (<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>)<sup>4</sup>, buscamos esclarecer os elementos que orientam a formação dos estudantes do referido curso.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, há aspectos concernentes à formação que necessitam ser elucidados. Por exemplo, com o advento da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, a área de atuação dos profissionais graduados em pedagogia foi ampliada, ao possibilitar a atuação nas funções de magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e em outras áreas cujo conhecimento pedagógico seja requerido.

Os seguintes artigos da resolução anteriormente citada são de fundamental importância para que compreendamos a dimensão formativa concernente à perspectiva legal:

---

<sup>4</sup> As informações apresentadas neste capítulo, referentes ao Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foram obtidas de arquivos on-line contidos no endereço eletrônico citado.

Art. 2º, § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006).

Há o artigo que versa sobre a formação inicial dos estudantes de pedagogia, o qual nos fornece informações relevantes para o entendimento da perspectiva adotada:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I. O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II. A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III. A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006).

As diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia, ao serem modificadas pela resolução anteriormente apresentada, determinaram como central na formação dos estudantes os seguintes pontos, os quais merecem especial atenção:

I. O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II. A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional; III. A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006).

As características requeridas objetivam sanar as necessidades educacionais brasileiras, ao graduar profissionais que estejam preparados para atuar em contextos diversos, considerando-se as especificidades concernentes aos participantes dos espaços escolares e não-escolares nos quais atuarão. É importante ressaltar que a Matriz Curricular do curso em questão está em conformidade com a Resolução CNE /CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. A Matriz Curricular entrou em vigor a partir do primeiro semestre do ano de 2007.

O Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM funciona por

meio de regime semestral, com ingresso anual e matrícula por disciplinas, ao desenvolver as atividades no turno vespertino. É composto por oito (8) semestres, está sistematizado por três (3) núcleos que perpassam todos os semestres, articulados a partir de um paradigma de currículo “dinâmico-dialógico”, que prioriza o permanente diálogo entre os semestres e entre as disciplinas que constituem cada período letivo. Objetiva-se, com isso, garantir ao curso a unidade na diversidade, ao pretender garantir a sua identidade, considerando o perfil dos estudantes e as especificidades da modalidade de oferta.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso prevê a integração da relação teoria-prática desde o primeiro (1º) semestre acadêmico, ao exortar a inserção dos estudantes nos âmbitos escolares e não-escolares a partir do terceiro (3º) semestre. No decorrer do oitavo (8º) semestre do curso serão desenvolvidos dois estágios de docência, com cento e cinquenta (150) horas na Educação Infantil e cento e cinquenta (150) horas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, ao considerar as orientações legais pertinentes, percebemos que esta está organizada em três núcleos, a saber: I. Núcleo de estudos básicos (responsável por promover a estrutura dorsal do curso), II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (responsável pela promoção da identidade específica do curso) e III. Núcleo de estudos integradores (responsável por estabelecer o movimento dialético da Matriz Curricular, vinculados vertical e horizontalmente pelos eixos articuladores caracterizados pelas Práticas Educativas (PED), ao totalizar três mil duzentas e cinquenta e cinco (3255) horas). Abordaremos brevemente cada um desses núcleos, ao descrevermos as disciplinas que os constituem.

Em relação ao Núcleo de Estudos Básicos (NB), pode-se afirmar que este núcleo destaca, para cada semestre, através da integração e do conhecimento do estudante sobre a realidade social, cultural e econômica, o trabalho pedagógico junto a sua área de atuação, assim como a iniciação à pesquisa e ao ensino. Deste bloco farão parte basicamente as disciplinas fixas e obrigatórias que são de natureza científico-cultural, ao objetivar que o estudante aprofunde e/ou diversifique os conhecimentos relativos à sua formação, perfazendo um total de mil quinhentas e sessenta (1560) horas.

As disciplinas que constituem este núcleo são estas:

<b>Semestre acadêmico</b>	<b>Nome da disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
1º Semestre	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	(30h)
1º Semestre	Educação Especial: Fundamentos	(30h)
1º Semestre	Filosofia da Educação I	(60h)
1º Semestre	História da Educação	(60h)
1º Semestre	Introdução à Pedagogia	(60h)
1º Semestre	Psicologia da Educação I	(60h)
1º Semestre	Sociologia da Educação I	(60h)
2º Semestre	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	(30h)
2º Semestre	Políticas Públicas na Educação Básica	(60h)
2º Semestre	História da Educação Brasileira	(60h)
2º Semestre	Comunicação e Língua Portuguesa	(30h)
3º Semestre	Gestão da Educação Básica	(60h)
3º Semestre	Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas	(60h)
3º Semestre	Educação Especial: Processos de Inclusão	(30h)
3º Semestre	Didática	(60h)
3º Semestre	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	(60h)
4º Semestre	Educação Física	(30h)
4º Semestre	Artes Visuais e Educação	(60h)
4º Semestre	Ciências e Educação I	(60h)
4º Semestre	Contextos Educativos na Infância I	(60h)
4º Semestre	Educação Matemática I	(60h)
4º Semestre	Geografia e Educação I	(60h)
5º Semestre	Contextos Educativos na Infância II	(60h)
5º Semestre	História e Educação I	(60h)
5º Semestre	Língua Portuguesa e Educação	(60h)
5º Semestre	Processos da Leitura e da Escrita I	(60h)
6º Semestre	Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	(60h)
6º Semestre	Educação Musical	(60h)
6º Semestre	Jogo Teatral e Educação	(60h)

Quadro 1 - Semestre acadêmico, disciplina e respectiva carga horária que constituem o Núcleo de Estudos Básicos (NB) do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM.

Em relação ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NAD), podemos afirmar que este núcleo está caracterizado pela formação do professor/investigador que, ao se inserir nas organizações escolares e não-escolares, busca o espaço da ação pedagógica por meio de propostas educativas que objetivam a participação do profissional na totalidade do âmbito no qual atua, observando, construindo e propondo alternativas teoricamente sustentáveis para promover a qualificação das práticas educacionais desenvolvidas nos espaços escolares e não-escolares.

A disciplina de Pesquisa IV (60h) caracteriza este núcleo, sendo que as disciplinas

de TCC I (30h) e TCC II (30h) consolidam o processo de reflexão-ação-reflexão provocado pela inserção do professor/pesquisador, seja no desenvolvimento de um projeto no âmbito de sua preferência, de acordo com as experiências vivenciadas, seja no trabalho de conclusão do curso, quando ele formalizará suas análises e avaliações sobre a sua construção ao longo do curso, diversificada nas disciplinas de Psicologia da Educação II (60h); Filosofia da Educação II (60h); Sociologia da Educação II (60h); Currículo: Teoria e História (30h); Libras (60h); Literatura Infantil (30h); Artes Visuais e Educação II (30h); Oralidade, Leitura e Escrita (30h); Ciências e Educação II (30h); Educação Matemática II (60h); Geografia e Educação II (30h); Organização da Ação Pedagógica (60h); Educação Física e Movimento Humano (60h); Educação Musical para a Infância (30h); História e Educação II (30h); Jogo Teatral (30h); Língua Portuguesa (30h) e Processos da Leitura e da Escrita II (60h), que são consideradas obrigatórias e, no mínimo, mais três DCG de trinta (30) horas cada, perfazendo noventa (90) horas, ofertadas ao longo do curso e de escolha por parte do aluno, totalizando uma carga horária de novecentas e trinta (930) horas.

Em relação ao Núcleo de Estudos Integradores (NI), podemos afirmar que este está representado basicamente pelos Eixos Articuladores, que visam articular a prática educativa junto às demais disciplinas do semestre. São sistematizados como DCG, considerando que o programa a ser desenvolvido dependerá da organização semestral dos docentes no semestre letivo, juntamente com os estudantes. Embora as práticas Educativas (PED) caracterizem-se como DCG, essa modalidade de oferta disciplinar pela Coordenação do Curso de Pedagogia torna-se obrigatória, ou seja, todos os estudantes deverão matricular-se nas DCG-PED, que correspondem à relação dialética entre a teoria e as práticas educativas, e nelas obter aprovação para a integralização curricular, sem, contudo, adotar as características de uma disciplina obrigatória que exija uma nota de aprovação: a condição para ser aprovado ou reprovado está vinculada à participação nas atividades propostas pelo grupo, com a coordenação dos professores atuantes no semestre letivo.

Em relação às PED, podemos afirmar que estas perfazem um total de duzentas e dez (210) horas entre estas disciplinas: Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e Docência Reflexiva na Educação Básica, esta última diluída no espaço dos estágios



supervisionados do oitavo (8º) semestre do curso, somadas às 300 (trezentas) horas do Estágio Supervisionado, que será precedido de uma prática de inserção e monitoria na Educação Básica de noventa (90) horas, a ser realizada no sétimo (7º) semestre, ao totalizar seiscentas e sessenta (660) horas.

O Estágio Supervisionado será desenvolvido no oitavo (8º) semestre do curso, ao realizar-se na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com cento e cinquenta (150) horas de docência em cada modalidade. Para matricular-se nas disciplinas de Estágio Supervisionado, o estudante precisará concluir, com aprovação global, todas as disciplinas obrigatórias indicadas nos semestres anteriores. As Atividades Complementares de Graduação (ACG) são destinadas a atividades teórico-práticas, a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer de sua formação (participação em projetos, publicações, atividades artísticas, dentre outras), integralizando cento e cinco (105) horas, que atendem a obrigatoriedades indicadas na Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, amparadas pela Resolução UFSM/CEPE.

As ACG objetivam o aproveitamento de conhecimentos construídos pelo estudante em estudos e práticas, visando à integralização curricular. As atividades serão encaminhadas à Coordenação do Curso de Pedagogia e homologadas pelo Colegiado, para registro no histórico escolar dos acadêmicos. As seiscentas e sessenta (660) horas concernentes à PED e aos estágios, mais as cento e cinco (105) horas de ACG são os momentos nos quais a integração curricular será concretizada por meio de atividades práticas oriundas da participação nas PED, práticas e atividades científico-culturais, perfazendo setecentas e sessenta e cinco (765) horas.

Ao analisarmos as informações contidas no sítio do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM (<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>), percebemos que há, como um dos objetivos que orientam as estratégias pedagógicas concernentes ao curso, o desenvolvimento de atividades que versam sobre a atuação docente por parte dos estudantes no contexto escolar, por meio de uma proposta educativa que aproxima a universidade e a escola.

Há a inserção dos estudantes no campo de atuação profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao articular a teoria estudada na universidade à prática no âmbito escolar, por meio do Estágio Supervisionado. A justificativa para a obrigatoriedade de os estudantes realizarem o Estágio Supervisionado no período final do curso é que as atividades desenvolvidas nesse período da formação inicial dos (as) futuros (as) pedagogos (as) exortarão os (as) estudantes a uma prática educativa reflexiva

sobre o exercício da docência.

Há a obrigatoriedade de realização, para que os estudantes obtenham o grau de licenciados em pedagogia, da tessitura de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual objetivará a elaboração de uma reflexão teórica que verse sobre as experiências vivenciadas. A tessitura do TCC iniciará-se com a definição e a delimitação do tema a partir do 6º (sexto) semestre, após os estudantes concluírem a disciplina denominada “Pesquisa em Educação IV: Projeto”, a qual é pré-requisito para a elaboração da pesquisa que resultará no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao analisarmos a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), podemos perceber a importância atribuída à pesquisa nos processos formativos concernentes à formação de pedagogos. Assim, o trabalho investigativo a ser desenvolvido pelos docentes e discentes no decorrer da formação inicial de profissionais que atuarão na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é imprescindível para a formação de profissionais (auto) críticos, que problematizem a educação e suas próprias práticas docentes. Assim, a pesquisa poderá fazer parte da formação inicial dos estudantes por meio de projetos de pesquisa, estes vinculados a grupos de pesquisa, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ressaltamos ainda a relevância que os projetos de extensão possuem na Matriz Curricular do curso investigado, ao desempenharem um papel importante na formação inicial de pedagogos, visto que a estrutura curricular do curso contempla atividades de prática educativa seja no âmbito escolar ou não-escolar. Há a preocupação de que os estudantes desenvolvam, no decorrer do período formativo, projetos de extensão ao objetivar uma ampla relação de intercâmbio de experiências com a sociedade, assim como o fato de a extensão se constituir como uma articulação entre o ensino e a pesquisa.

Em relação ao perfil profissional pretendido pela Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, destacamos a importância de egressos construir saberes e conhecimentos, durante o processo formativo inicial, concernentes ao campo de ensino no qual desempenharão suas atividades profissionais compreendendo a necessidade de redimensionamento frente a situações específicas, o que lhes exigirão competências pedagógicas e metodológicas no decorrer de sua atuação docente. Ao considerar tais elementos, a Matriz Curricular do curso investigado propõe

uma estrutura curricular dinâmica, que contempla a prática educativa como espaço de articulação, organização e reflexão sobre os saberes que a constituem.

O curso investigado deve contemplar conhecimentos e habilidades que possibilitem consistente base de formação inicial do profissional, ao considerar o seu currículo. Este orienta a formação dos (as) pedagogos (as) objetivando a aptidão para: I. Atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional; II. Compreender, cuidar, educar e promover o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; III. Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; IV. Vivenciar criticamente as práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares; V. Participar na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos orientadores; VI. Promover e facilitar as relações de cooperação e trabalho em equipe nos diversos segmentos da sociedade, família e comunidade; VII. Assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares. VIII. Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; IX. Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; X. Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, como já mencionamos anteriormente, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de pedagogia, incluindo, assim, o Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, enquanto documento orientador para o PPP. Assim, a partir do primeiro (1º) semestre letivo do ano de 2007, as reorientações curriculares do curso pesquisado foram implementadas, o que, de acordo com o PPP, subitem “justificativa”, possibilita isto:

Uma formação acadêmica assentada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades inerentes à docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); II. O desenvolvimento profissional em nível superior de professores; III. Uma formação profissional ancorada na prática educativa, qualificada, problematizadora, crítica e competente; IV. A articulação entre os conhecimentos sobre educação, os conhecimentos disciplinares básicos e os conhecimentos da prática educativa; V. A ampliação de conhecimentos básicos à prática da docência e suas possibilidades de tratamento no trabalho cotidiano do professor. (UFSM, 2006).

O objetivo geral do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, de acordo com o PPP do curso, é formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Em relação aos objetivos específicos do curso, salientamos estes: I. Destacar o compromisso profissional do pedagogo frente a sua área de atuação na Educação Básica e em espaços nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos; II. Possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do pedagogo; III. Potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes; IV. Aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural; V. Desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional; VI. Enfatizar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos; VII. Enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade; VIII. Desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais; IX. Formar um profissional capaz de agir em diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional; X. Estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas da região de Santa Maria, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos mais profícuos entre a Universidade e a Comunidade.

#### Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, fez com que a Matriz Curricular dos cursos de pedagogia do Brasil se reestruturassem de acordo com os parâmetros impostos por força legal. Assim, o Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM adaptou a sua Matriz Curricular em concordância com a resolução anteriormente citada.

Ao intencionar alcançar os objetivos propostos nesta dissertação de mestrado, pesquisamos a legislação que versa sobre a Matriz Curricular do curso investigado, destacando os aspectos relacionados à formação inicial do pedagogo. Assim, no 1º (primeiro) semestre letivo do ano de 2007, o curso implantou o novo currículo, já com as alterações decorrentes da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

Propomos, portanto, a análise dos componentes curriculares da matriz ofertada pelo curso a partir de 2007, assim como solicitamos ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFSM a relação de todas as matrículas realizadas desde o primeiro (1º) semestre letivo do ano de 2007, com informações sobre as modalidades de ingresso e as formas de evasão dos estudantes do curso. Solicitamos também dados (em relação ao gênero, à idade) sobre os estudantes, os quais foram necessários para traçar o perfil estudantil dos acadêmicos do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM.

Assim, ao analisarmos os documentos a nós cedidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFSM, constatamos um total de oitocentas e sessenta e seis (866) matrículas realizadas concernentes ao período do primeiro (1º) semestre letivo do ano de 2007 até o segundo (2º) semestre letivo do ano de 2012.

Em relação ao ingresso ao Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – da UFSM, de acordo com o PPP do curso, este é realizado por meio do concurso vestibular, pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), por transferência ou ainda por reingresso. O número de vagas é assim distribuído: das oitenta (80) vagas anuais, sessenta e quatro (64) são por meio do Concurso Vestibular e dezesseis (16) por meio do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), constituindo-se em duas (2) turmas de quarenta (40) estudantes cada (turnos vespertino e noturno).

Por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFSM ampliou o número de vagas, no curso em questão, em dez por cento (10%) a partir do Concurso Vestibular do ano de 2009, ofertando, portanto, oitenta e oito (88) vagas no total, de forma que setenta (70) são destinadas ao ingresso por meio do Concurso Vestibular e dezoito (18) por meio do ingresso pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES).

Há ainda, de acordo com os documentos cedidos pelo DERCA, outras formas de ingresso ao Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, a saber: Processo Seletivo Vestibular, Processo Seletivo PEIES, Processo Seletivo Seriado,

Reingresso, Reingresso (transferência interna), Transferência interna, Transferência (edital de vagas), Transferência amparada em lei e, por fim, Portador de Diploma.

Elaboramos, a seguir, um quadro que demonstra, em números absolutos e em números relativos, as formas de ingresso ao curso estudado. Os dados para a elaboração da tabela nos foram concedidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFSM.

<b>FORMA DE INGRESSO (PERÍODO: 2007-2012)</b>		
<b>PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR</b>	456	53%
<b>TRANSFERÊNCIA INTERNA</b>	288	33%
<b>PROCESSO SELETIVO PEIES</b>	86	10%
<b>TRANSFERÊNCIA EDITAL DE VAGAS</b>	14	2%
<b>PROCESSO SELETIVO SERIADO</b>	07	0,8%
<b>TRANSFERÊNCIA AMPARADA EM LEI</b>	07	0,8%
<b>REINGRESSO TRANSFERÊNCIA INTERNA</b>	03	0,3%
<b>PORTADOR DE DIPLOMA</b>	03	0,3%
<b>REINGRESSO</b>	02	0,2%
<b>TOTAL</b>	866	100%

Quadro 2 - Forma de ingresso dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período de 2007 a 2012.

Ao analisarmos o quadro anteriormente apresentado percebemos que, no período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012, a maioria dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM ingressou por meio do Processo Seletivo Vestibular, perfazendo um total de cinquenta e três por cento (53%). Um dado que nos chamou a atenção devido ao número expressivo foi o fato de trinta e três por cento (33%) dos estudantes ter ingressado no curso por meio de Transferência Interna, ou seja, são estudantes que já estavam matriculados em outro curso de graduação da UFSM, mas que, deliberadamente, escolheram substituí-lo pelo Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da mesma instituição. Assim, indagamo-nos: qual(is) o(s) motivo(s) que levou(aram) tantos estudantes a mudar de curso, visto que o curso de destino possui

baixa procura nas outras modalidades de ingresso, principalmente mediante o Processo Seletivo Vestibular e o Processo Seletivo PEIES?

Em relação ao Processo Seletivo PEIES, apenas dez por cento (10%) dos estudantes ingressaram por meio desta modalidade, visto que são ofertadas, anualmente, um número de vagas inferior em comparação ao Processo Seletivo Vestibular. O ingresso por Transferência Edital de Vagas perfaz um total de dois por cento (2%) do número de estudantes que ingressaram no Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM.

O Processo Seletivo Seriado perfaz um total de zero vírgula oito por cento (0,8%) dos estudantes que ingressaram no curso no período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012. O ingresso por Transferência Amparada em Lei apresentou o mesmo percentual (0,8%). Os estudantes que ingressaram no curso por meio de Reingresso Transferência Interna perfizeram um total de zero vírgula três por cento (0,3%).

Os Portadores de Diploma também perfizeram zero vírgula três por cento (0,3%) dos estudantes matriculados no Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período em questão. Por fim, o Reingresso representou zero vírgula dois por cento dos estudantes que ingressaram no curso em questão no período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012.

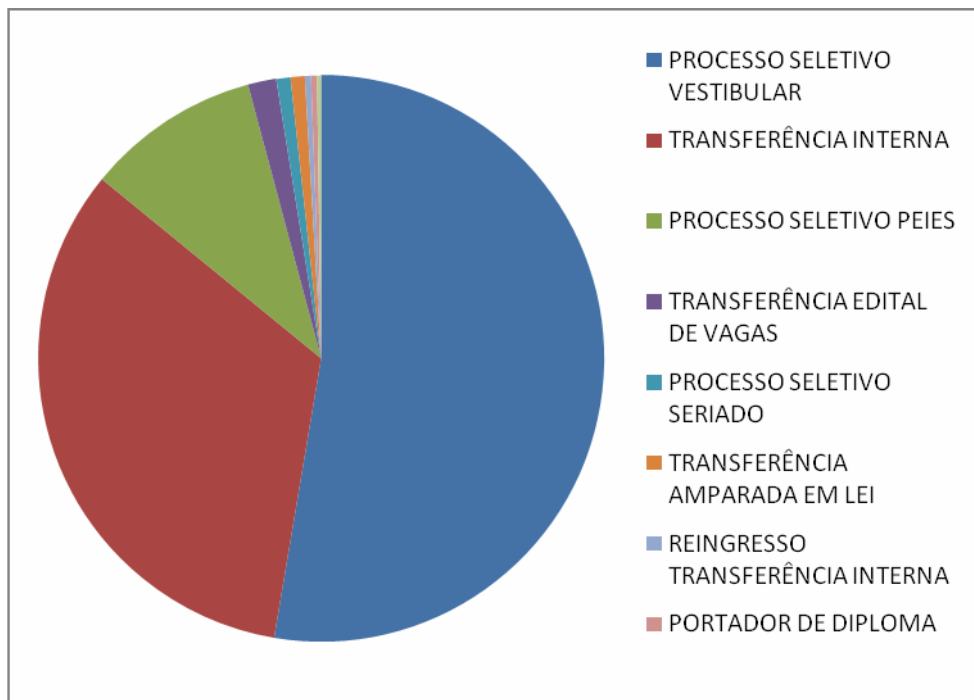


Figura 1 - Gráfico que representa o total de estudantes que ingressaram no Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012.



A Figura 1, representada pelo gráfico cujos dados foram obtidos do Quadro 2, demonstra claramente que o maior número de estudantes que ingressaram no Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012, assim o fez por meio do Processo Seletivo Vestibular. Os meios de ingresso cujo número de estudantes é mais expressivo são, em ordem decrescente: Transferência Interna, Processo Seletivo PEIES, Transferência Edital de Vagas, Processo Seletivo Seriado, Transferência Amparada em Lei, Reingresso Transferência Interna, Portador de Diploma e, por fim, Reingresso.

Em relação à forma de evasão dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012, apresentamos o seguinte quadro que reflete os números absolutos e relativos:

<b>FORMA DE EVASÃO</b>		
<b>ALUNOS REGULARES EM CURSO</b>	357	41%
<b>FORMADOS</b>	314	36%
<b>ABANDONO</b>	143	17%
<b>TRANSFERÊNCIA INTERNA</b>	17	2%
<b>CANCELAMENTO</b>	15	1,7%
<b>CLASSIFICADOS E NÃO MATRICULADOS</b>	11	1,3%
<b>TRANSFERIDOS</b>	07	0,8%
<b>TRANSFERÊNCIA COM REATIVAÇÃO DE VÍNCULO</b>	02	0,2%
<b>TOTAL</b>	866	100%

Quadro 3 - Forma de evasão dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período de 2007 a 2012.

Ao analisarmos o quadro anteriormente apresentado percebemos que, no período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012, quarenta e um por cento (41%) dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM ainda são Alunos Regulares em Curso, ou seja, ainda não integralizaram o currículo e, conseqüentemente, não se formaram. Em relação às matrículas realizadas no período em questão, trinta e seis por cento (36%) dos estudantes já integralizaram o currículo e se formaram.



O Abandono foi uma das formas de evasão que mais nos chamou a atenção, visto que dezessete por cento (17%) dos estudantes evadiram desta forma. Verificar que quase um quinto dos estudantes matriculados no período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012 abandonou o curso nos faz pensar nos porquês de um índice tão elevado de desistência. Assim, perguntamo-nos: “Que razões motivaram os estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período em questão a abandonar o curso?” e “O que justifica o fato de quase um quinto dos estudantes abandonarem o curso?”.

A evasão por Transferência Interna fez um total de dois por cento (2%) no período em questão. O Cancelamento da matrícula foi responsável por um vírgula sete por cento (1,7%) da evasão dos estudantes e os Classificados e Não Matriculados perfizeram um total de um vírgula três por cento (1,3%) dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012. A evasão por Transferência fez zero vírgula oito por cento (0,8%) do total de estudantes e a Transferência com Reativação de Vínculo zero vírgula dois por cento (0,2%).

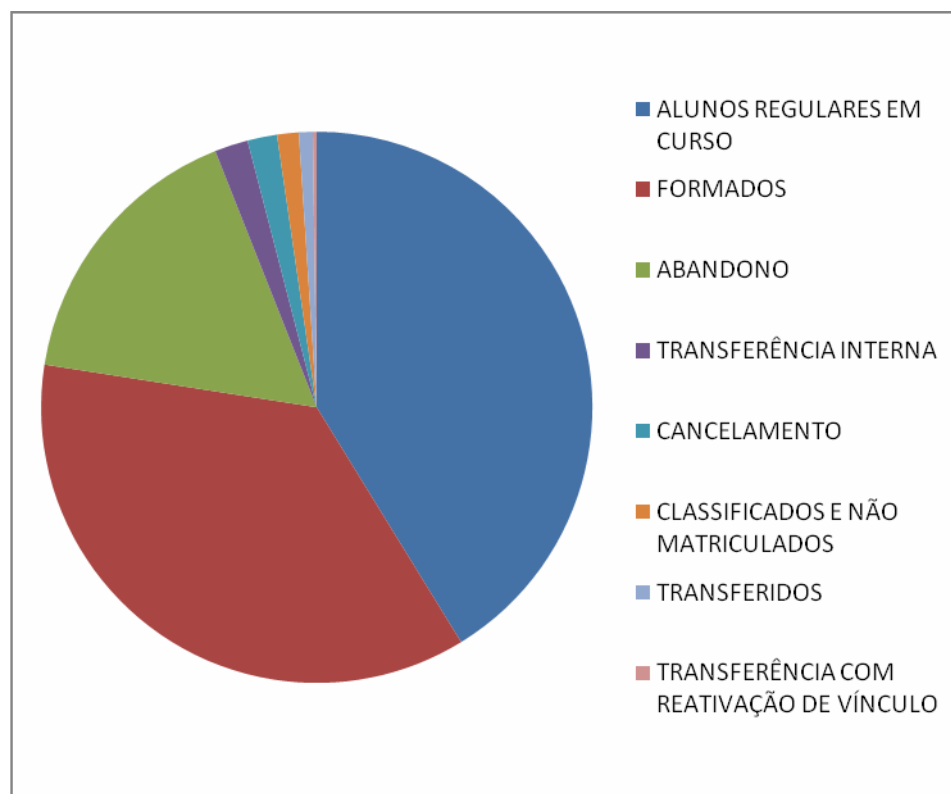


Figura 2 - Gráfico que representa a evasão dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012.

A Figura 2, referente às formas de evasão, representada pelo gráfico cujos dados foram obtidos do Quadro 3, demonstra claramente que há ainda um percentual significativo de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012, que estão regularmente matriculados. As formas de evasão cujo número de estudantes é mais expressivo são, em ordem decrescente: Formados, Abandono, Transferência Interna, Cancelamento, Classificados e Não Matriculados, Transferidos e, por fim, Transferência com Reativação de Vínculo.

Em relação ao gênero dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, considerando o período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012, apresentamos o seguinte quadro que reflete os números absolutos e relativos:

<b>GÊNERO</b>		
<b>ACADÊMICAS (F)</b>	835	96%
<b>ACADÊMICOS (M)</b>	31	4%
<b>TOTAL</b>	866	100%

Quadro 4 - Gênero dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM no período de 2007 a 2012.

Em relação aos dados referentes ao gênero dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, referentes às matrículas realizadas no período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012, percebemos que a grande maioria é do gênero feminino, perfazendo um total de noventa e seis por cento (96%). Os estudantes do gênero masculino, portanto, perfizeram um total de quatro por cento (4%).

Ao considerarmos a proporção de estudantes do gênero feminino em relação aos do gênero masculino, concluímos que o curso investigado se caracteriza essencialmente por ser um curso em que a quase totalidade dos estudantes são do gênero feminino. Indagamo-nos, a partir de tal informação: “Por que razões o gênero feminino prevalece na profissão docente em oposição ao masculino?” e “Seria a profissão docente essencialmente feminina?”.

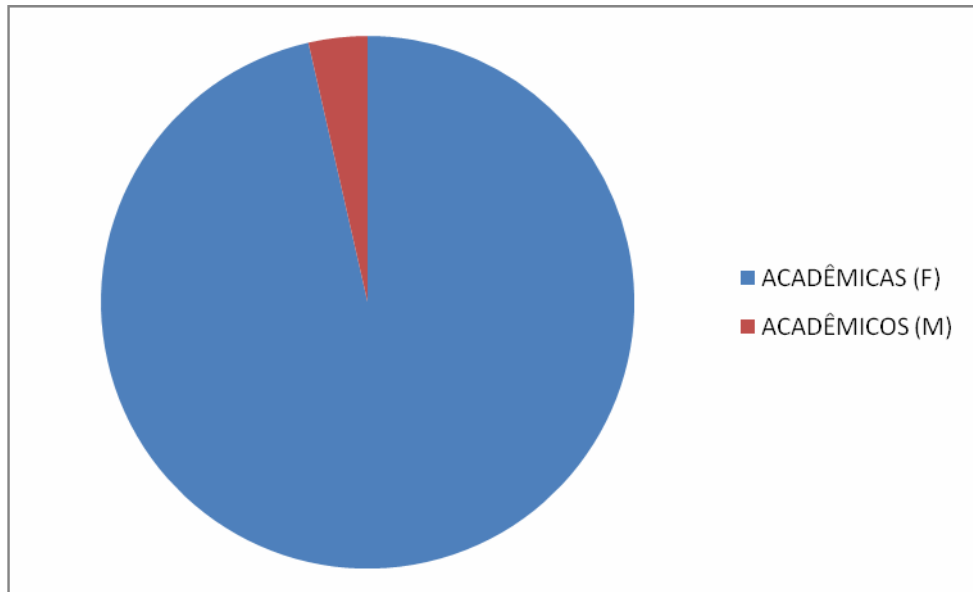


Figura 3 - Gráfico que representa o gênero dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM em relação ao período correspondente ao ano de 2007 até o ano de 2012.

Para que possamos, efetivamente, coletar uma amostra da população que desejamos investigar, é preciso que façamos uma estratificação. Para tanto, levantamos os dados referentes aos números relativos e absolutos de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM. O levantamento está elucidado no quadro a seguir:

<b>ESTRATIFICAÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA (ESTUDANTES REGULARES)</b>			
<b>ESTUDANTES</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>NÚMEROS ABSOLUTOS</b>	<b>NÚMEROS RELATIVOS</b>
<b>ACADÊMICAS</b>	F	348	97,5%
<b>ACADÊMICOS</b>	M	9	2,5%
<b>POPULAÇÃO TOTAL</b>		357	100%

Quadro 5 - Estratificação da amostra da pesquisa, considerando apenas estudantes regulares do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM.

Por fim, ao analisarmos os percentuais referentes ao gênero dos estudantes regulares (estratificação da amostra da pesquisa) do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM, constatamos o significativo número de estudantes do gênero feminino, que perfaz o total de noventa e sete vírgula cinco por cento (97,5%) do total de ingressos entre os anos de 2007 e 2012, as quais foram consideradas como sujeitos da pesquisa que realizamos (cinco participantes). Outrossim, um sujeito de pesquisa foi do sexo masculino, por haver estudantes representantes do gênero (dois vírgula cinco por cento

(2,5%). Portanto, a pesquisa foi realizada com seis sujeitos participantes, cinco do gênero feminino e um do gênero masculino.

#### Protagonistas: os estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM

Ao considerarmos o cenário da pesquisa e os seus protagonistas, destacamos os estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A escolha dos sujeitos foi realizada ao considerarmos a estratificação da amostra da pesquisa, ao convidarmos seis estudantes do referido curso para participarem das entrevistas narrativas. Foram entrevistados seis estudantes, dois dos semestres iniciais, dois dos semestres intermediários e dois dos semestres finais do referido curso. Participaram cinco estudantes do gênero feminino e um do gênero masculino.

Em relação ao fato de esta ter sido uma pesquisa que envolveu seres humanos, destacamos as minutas encaminhadas ao CEP, a saber, o Termo de Confidencialidade (Anexo A), a Autorização Institucional (Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C). Ressaltamos o comprometimento ético que caracterizou a nossa conduta durante todas as etapas da pesquisa, ao seguirmos as diretrizes estipuladas pelo CEP.

Ao considerarmos a confidencialidade dos dados da pesquisa, destacamos que, para preservar a identidade dos sujeitos participantes, utilizamos, para identificá-los, pseudônimos, os quais são provenientes de figuras da mitologia grega, a saber, Pandora, Psique, Prometeu, Minerva, Apolo e Cupido.

## **1.5 A Abordagem Metodológica da Pesquisa**

Ao analisarmos a questão geradora, as questões subsequentes, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram a tessitura desta dissertação de mestrado, compreendemos que o método científico adequado para alcançarmos aquilo que propomos é a abordagem qualitativa.

Apresentamos o percurso metodológico proposto por este estudo, ao considerarmos a especificidade qualitativa do estudo que desenvolvemos. Para tanto, elucidaremos os elementos paradigmáticos que orientaram a tessitura do percurso investigativo proposto.

A pesquisa bibliográfica foi por nós utilizada para nos apropriarmos do referencial teórico, epistemológico e metodológico referente à pesquisa. Utilizamos da pesquisa documental para compreendermos o cenário investigativo da pesquisa. Outrossim, destacamos a pesquisa-formação, abordagem metodológica que orientou a trama de “fios de sentido” que nos proporcionou a elaboração de compreensões sobre o tema investigado. Ao considerarmos a coleta dos dados, destacamos as entrevistas narrativas individuais e a análise textual discursiva como ferramenta para a análise dos dados.

### Pesquisa bibliográfica

O referencial epistemológico, teórico e metodológico que dá sustentação a este estudo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica. Assim, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica ao investigarmos a produção científica referente à área temática correspondente a esta investigação.

*A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).*

Assim, a construção do referencial epistemológico, teórico e metodológico deste estudo efetivou-se por meio de pesquisa bibliográfica. Utilizamo-nos, para tanto, da pesquisa em livros, artigos, dissertações e teses, ao dialogarmos com autores que versam sobre a área temática que investigamos. Outrossim, realizamos fichamentos e elaboramos mapas conceituais das obras estudadas.

### Pesquisa documental

A *pesquisa documental* também foi por nós utilizada principalmente para analisar o currículo do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM. Severino (2007, pp. 122-123) afirma que, na pesquisa documental, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Em nosso caso, utilizamo-nos de documentos legais presentes no sítio do curso que investigamos, como a apresentação, a justificativa, os objetivos, a atuação, as estratégias pedagógicas, dentre outros documentos, os quais foram úteis para que possamos compreender a organização curricular do curso, assim como outros elementos essenciais à compreensão da realidade pesquisada. O autor ressalta que o conteúdo dos textos da pesquisa documental “ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.” (Ibid., p. 123).

## Pesquisa-formação

Ao refletirmos sobre a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa, consideramos os estudos de Marie-Christine Josso (2004, 2010) sobre pesquisa-formação, forma de elaboração do conhecimento utilizada na trama deste trabalho. Em relação às características da pesquisa-formação, compreendemos que

a abordagem “Histórias de vida e formação” inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, que estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam. Esta interioridade é a vertente não visível e logo mal conhecida (porque não pode ser observada do exterior) de uma vida cuja vertente aparente e concreta poderia ser qualificada de uma maneira objetiva por um observador exterior, a partir de indicadores, de informações factuais e/ou de sinais distintivos em ligação com as categorias distintivas dos registros das ciências do humano fundadas sobre uma metodologia empírica ou experimental. (JOSSO, 2004, pp. 185-186).

Destacamos a pesquisa-formação, por se adequar aos procedimentos necessários para atingirmos os objetivos que orientaram a trama deste estudo. Assim, de acordo com Josso (2010, p. 107), “a pesquisa-ação e a pesquisa-formação não são [...] nem mais nem menos legítimas que qualquer outra forma de elaboração de conhecimento, visto que elas põem em evidência um nós, num espaço-tempo escolhido entre os possíveis”.

De acordo com a autora, a pesquisa-formação propicia interexperiências da intersubjetividade, busca de uma troca inter-humana sobre os fatos de nossa humanidade, sobre nossas subjetividades genéricas e socioculturais. (JOSSO, 2010). Portanto, para Josso (2010, p. 129), a pesquisa-formação significa “o relacionamento dialético entre uma experiência existencial e uma experiência intelectual”.

A pesquisa-formação, abordagem metodológica baseada essencialmente em métodos qualitativos de pesquisa, utiliza-se das narrativas como elemento fundamental em seu processo. A pesquisa-formação apoia-se em narrativas, mais especificamente no método de *narrativas de vida*, também denominadas *narrativas de formação*, as quais são caracterizadas como

um suporte para a tomada de consciência do sentido de sua formação atual em sua trajetória, das exigências e das margens de manobra presentes no agir e no

pensar atuais do estudante. A narrativa de vida é centrada na “história escolar profissional”, mesmo se essa perspectiva temática não exclui que se remeta à totalidade do percurso, postulando que “nos fragmentos se encontrará a totalidade”. A indicação que orienta a narração consiste em operar uma distinção entre três níveis: fazer “uma descrição factual dos acontecimentos”, dizer “o que eles significam para o autor” e descrever “o contexto global no qual se produziram”. A comunicação partilhada das narrativas visa a analisar “as convergências e as divergências”. (JOSSO, 2010, p. 135).

De acordo com Josso (2004, p. 38), as narrativas de formação “servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”, asserção que justifica o percurso metodológico por nós elegido, visto que o entendimento da dinâmica dos processos (auto)formativos<sup>5</sup> dos estudantes sujeitos da pesquisa que realizamos é um dos principais objetivos que orientaram a tessitura deste trabalho. A narrativa é, “antes de tudo, centrada em uma dinâmica interior feita de confrontos, de encontros, de cruzamentos, de choques ocasionados por interações – desejadas ou imprevistas – que atropelam e alimentam o trabalho interior”. Assim, “é o ponto de vista adotado nesse trabalho, o sujeito em formação, que induz uma centralização metódica na dinâmica interior como polo privilegiado de observação”. (JOSSO, 2010, p. 269). Portanto,

A elaboração de uma narrativa dita “narrativa de formação”, centrada na compreensão das transformações que esculpiram uma existência, constitui em si uma experiência da qual se tenta dizer aqui o que se pode extrair para qualificar um processo de conhecimento. Essa experiência torna-se formadora no momento em que o sujeito assimila as significações elaboradas a conjuntos comportamentais ou simbólicos graças a uma valorização que justifica essa assimilação. Por estar o sujeito informado sobre si mesmo, sobre sua dinâmica, é possível, daí por diante, começar a acreditar-se capaz de distanciamento e, por isso, de uma autonomização em relação a determinações que pesam sobre ele ou que ele integrou identificando-se com elas. (JOSSO, 2010, pp. 266-267).

As *experiências* são elementos essenciais a analisarmos e compreendermos nas narrativas de formação dos sujeitos de pesquisa, professores em formação, visto que um dos objetivos específicos que orientaram a trama deste estudo versa exatamente sobre as experiências de vida e formação: “Interpretar as experiências, a partir de narrativas, de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade

---

<sup>5</sup> Compreendemos (auto)formação como *autopoiésis*, vocábulo que, de acordo com Josso (2004, p. 20), “é um neologismo, vindo das biociências, principalmente dos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela, sendo atualmente utilizado em outras áreas. Do grego (autós, próprio e poiésis, fazer, produzir), autopoiésis significa “produzir a si mesmo” e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz”



Federal de Santa Maria (UFSM) que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente”.

Ao relacionarmos *formação e experiência*, destacamos o pensamento de Josso (2004, p. 48), ao afirmar que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. Assim, o conceito de experiência,

definido como a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento num círculo retroativo. Com efeito, nesta retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e trazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade. (JOSSO, 2004, pp. 73-74).

Portanto, ao considerarmos o referencial teórico-metodológico, compreendemos por *formação* o resultado de um processo que justapõe ou articula experiências de vida. Essas experiências

são atividades específicas, encontros ou relações, situações e acontecimentos emocionalmente fortes que constituem pretextos de aprendizagens e não existe regra que permita associar certas vivências com certas aprendizagens. A escolarização e a formação profissional se veem assim imersas em um conjunto mais vasto e, por isso, consideravelmente relativizados. As aprendizagens dizem respeito ao saber fazer, aos conhecimentos e aos referenciais ou registros, que foram integrados ao longo da vida e que podem ser distribuídos segundo polaridades dinâmicas: autonomização e confrontação, responsabilização e dependência, interioridade e exterioridade. (JOSSO, 2010, p. 313).

Assim, o processo de formação pode ser compreendido, de acordo com Josso (2010, p. 205), como “um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente”. Tais transformações “se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores”. (Ibid. p. 205).

## 1.6 Busca e análise das informações

### Entrevistas Narrativas Individuais

A pesquisa que desenvolvemos foi efetivada por meio de *entrevistas narrativas individuais*, ao aproximarmos-nos dos professores em formação com o intuito de escutá-los enquanto estudantes de um curso de licenciatura. Destacamos o fato de objetivarmos, por meio das entrevistas, a percepção da experiência dos estudantes como presente vivido, como formação que *está sendo* e não como profissão que *será*. Tal perspectiva está relacionada à abordagem teórica e epistemológica que orienta a tessitura de nossa pesquisa, a autopoiesis, ao considerarmos a formação dos estudantes sujeitos da pesquisa como autopoietica, ou seja, como (auto)formação, a qual se encontrará imbricada no professor. Em relação à entrevista qualitativa, Gaskell afirma que

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2010, p. 65).

Assim, a utilização da entrevista qualitativa no percurso metodológico deste trabalho se apresenta como propícia ao que propomos investigar, visto que a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa é compreensão da subjetividade dos sujeitos de pesquisa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa. Poderá ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma “descrição detalhada” de um meio social específico; pode também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica. (GASKELL, 2010).

De acordo com Gaskell (2010, p. 68), “a finalidade real da pesquisa qualitativa”, portanto, “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”, ao objetivar apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Assim, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades.

A pluralidade do emprego da entrevista qualitativa é evidenciada também em sua abrangente utilização em muitas disciplinas sociais científicas e na pesquisa social comercial, por exemplo, nas áreas de pesquisa de audiência da mídia, relações públicas, marketing e publicidade. Portanto, a versatilidade e valor da entrevista qualitativa são evidenciados no seu emprego abrangente em muitas disciplinas. (GASKELL, 2010).

A preparação e o planejamento da entrevista qualitativa (entrevista qualitativa individual narrativa, em relação a esta dissertação de mestrado), assim como a seleção dos entrevistados, são elementos fundamentais que orientaram a realização das entrevistas com os sujeitos de pesquisa. Em nosso caso, as entrevistas narrativas foram subsidiadas por um referencial teórico, conceitual, metodológico e epistemológico construído no decorrer da tessitura deste trabalho. Assim, de acordo com Gaskell (2010, p. 66), “duas questões centrais devem ser consideradas, antes que qualquer forma de entrevista: o que perguntar (a especificação do tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados)”.

Assim, os tópicos guia são elementos fundamentais das entrevistas narrativas. Os tópicos guia que foram utilizados nas entrevistas narrativas com os sujeitos de pesquisa que investigamos são provenientes do objetivo geral deste estudo (investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação) e dos objetivos específicos (analisar as motivações iniciais de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na escolha da profissão docente e como se articulam intrinsecamente em um projeto de vida pessoal/profissional; compreender os significados que estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) dão ao seu processo formativo inicial e, por fim, interpretar as experiências, a partir de narrativas, de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente).

A relevância de transpormos adequadamente o objetivo geral e os objetivos específicos em tópicos guia é justificada pelo fato de estes figurarem como elementos centrais no momento que realizamos as entrevistas narrativas com os sujeitos de pesquisa.

O tópico guia se torna um lembrete para o pesquisador à medida que é desenvolvido, ao considerarmos que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentadas em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Segundo Gaskell (2010, p. 67), “o tópico guia funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições”. Ainda de acordo com o autor,

O tópico guia é, contudo, como sugere o título, um guia, e não nos devemos tornar escravos dele, como se o sucesso da pesquisa dependesse só disso. O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparecerem na discussão. Isto deve levar à modificação do guia para subseqüentes entrevistas. Do mesmo modo, à medida que uma série de entrevistas for acontecendo, alguns tópicos que estavam anteriormente na fase de planejamento, considerados centrais, podem se tornar desinteressantes, até mesmo devido a razões teóricas, ou porque os entrevistados têm pouca coisa ou nada a dizer sobre eles. Finalmente, à medida que o estudo progride, o entrevistador pode criar algumas hipóteses, exploradas com uma forma diferente de investigação. (GASKELL, 2010, p. 67).

O autor ainda alerta que o tópico guia deve ser utilizado com flexibilidade, embora este elemento orientador das narrativas necessite ser preparado antes do início do estudo. Salientamos que as alterações que porventura forem realizadas deverão ser plenamente documentadas, explicitando-se as razões que levaram às mudanças. (GASKELL, 2010).

Compreendemos o processo de realização da entrevista qualitativa como momento-charneira do percurso metodológico deste estudo, ao considerarmos o momento no qual os dados da pesquisa foram coletados. Em relação à entrevista individual ou de profundidade, de acordo com o autor, esta é uma conversação que dura, normalmente, entre uma hora e uma hora e meia. Gaskell (2010, pp. 82-83) ressalta algumas ações que orientam a entrevista:

- a) Antes da entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa.
- b) A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e um pedido para gravar a sessão.
- c) O entrevistador deve ser aberto e descontraído com respeito à gravação que pode ser justificada como uma ajuda à memória ou um registro útil da conversação

para uma análise posterior. Isto permite ao entrevistador concentrar-se no que é dito em vez de ficar fazendo anotações.

- d) Para fazer com que a entrevista deslanche, é útil começar com algumas perguntas bem simples, interessantes e que não assustem.
- e) O entrevistador deve estar atento e interessado naquilo que o entrevistado diz: devem ser dados encorajamentos através de contato com o olhar, balançando a cabeça e outros esforços.
- f) Introduza o tema de uma conversação questionando um ponto e perguntando por mais alguns detalhes. Alguns entrevistados precisam de algum tempo para se descontraírem, mas isso é normal.
- g) À medida que a entrevista avança, o entrevistador necessita ter as perguntas na memória, conferindo ocasionalmente o tópicos guia, mas o foco da atenção deve estar na escuta e entendimento do que está sendo dito.
- h) É importante dar ao entrevistado tempo para pensar, e por isso as pausas não devem ser preenchidas com outras perguntas.

Assim, as ações apresentadas por Gaskell (2010) orientaram as entrevistas que realizamos com os sujeitos de pesquisa apresentados por este estudo. Outrossim, de acordo com Gaskell (2010, p. 85), “o que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente”. Assim, a procura é por temas “com conteúdo comum e pelas funções destes temas. Algumas perspectivas teóricas falam de representações centrais e periféricas, sendo as primeiras aquelas que estão disseminadas dentro de um meio social”. Assim, tais considerações são relevantes ao compreendermos que o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão.

*Um processo auto-organizado:* o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo concretizar-se. (MORAES, 2003, pp. 191-192).

#### A Análise Textual Discursiva como ferramenta para a análise dos dados

Para alcançarmos os objetivos que orientaram a tessitura desta dissertação de mestrado, utilizamos, como um dos elementos concernentes ao percurso metodológico,

a Análise Textual Discursiva. Acreditamos que a compreensão dos fenômenos que investigamos foi possibilitada por essa perspectiva de análise, ao tomarmos como referência os trabalhos realizados que versam sobre os processos de análise textual qualitativa, como, por exemplo, BARBIERO (2013) e STHAL (2013).

A análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003).

O método de análise por nós proposto está baseado nos estudos de Roque Moraes, o qual propõe examinar os processos de análise textual qualitativa por meio de um ciclo de análise constituído pelos três elementos anteriormente apresentados, a saber, *unitarização*, *categorização* e *comunicação*. O movimento de construção do processo de análise proposto se apresenta como possibilidade de emergência de novas compreensões baseadas na auto-organização.

Para compreendermos o processo concernente ao ciclo de análise proposto pela perspectiva da Análise Textual Discursiva, é necessário esclarecermos a conceituação de cada um dos três elementos relativos ao ciclo. No artigo intitulado “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva”, assim estão especificados os elementos anteriormente mencionados:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (MORAES, 2003, p. 195).

Há na citação anterior, como podemos perceber, um quarto elemento, denominado *processo auto-organizado*, cujo entendimento está centrado no fato deste ser um

elemento basilar para a realização da construção do processo de análise proposto, cujo objetivo é a emergência de novas compreensões.

### O processo de desconstrução e unitarização

Ao considerarmos os três elementos constituintes do ciclo de análise proposto, destacamos o primeiro estágio do ciclo, a unitarização, o qual é caracterizado como um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. A “desordem” significa a desmontagem dos documentos que são objeto de análise da Análise Textual Discursiva, denominado *corpus*. (MORAES, 2003).

Em relação ao *corpus*, Moraes (2003, p. 194) afirma que “toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa”. O autor ressalta também que costuma-se denominar “dados” o *corpus* textual da análise. Entretanto, assumindo que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, afirma que “nada é realmente dado” (Ibid., p. 194), mas tudo é construído. Sendo construção, optamos por tratar as transcrições narrativas com o *corpus* textual de análise desta pesquisa.

Surgem, da desconstrução dos textos, as *unidades de análise*, também denominadas *unidades de significado ou de sentido*, resultantes da prática de *unitarização*, esta concretizada em três momentos distintos:

1. Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
  2. Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma;
  3. Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.
- (MORAES, 2003, p. 195).

De acordo com o autor, cada uma das unidades (*unidades de análise* ou *unidades de significado ou de sentido*) constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado, considerando o fato de o ciclo da análise textual ser um exercício de elaborar sentidos e de os materiais textuais constituírem significantes a que o pesquisador precisa atribuir sentidos e significados. Ao considerarmos o que investigamos nesta pesquisa, ressaltamos a atribuição de significados e sentidos referente às narrativas dos professores em processo de formação, de (auto)formação.



Por fim, a desconstrução e *unitarização* do corpus textual é o primeiro elemento do processo de análise proposto pela Análise Textual Discursiva, o qual é sucedido pelos elementos de *categorização* e *comunicação*, que serão brevemente abordados a seguir.

### Processo de categorização

O processo de categorização (construção de categorias) é o segundo dos três elementos constituintes do ciclo de análise proposto pela Análise Textual Discursiva. Por *categorização* Moraes (2003, p. 197) entende “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*”. É preciso que compreendamos que, de acordo com o autor anteriormente citado, as categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes em relação ao objeto e aos objetivos de análise.

Salientamos que cada conjunto de categorias terá a possibilidade de mostrar alguns dos sentidos que o corpus textual permite construir. Ao definir as categorias e ao expressá-las descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre as mesmas, no sentido da construção de um *metatexto*. Nesse processo de construção, o pesquisador, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse argumento é então utilizado para unir as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo. (MORAES, 2003).

É necessário salientarmos que, conforme Moraes (2003, p. 195), “as unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos”. Em outro sentido, “sua definição pode partir tanto de categorias definidas *a priori*, como de categorias *emergentes*” (Ibid. p. 195).

A produção de hipóteses de trabalho e de argumentos constitui, de acordo com Moraes (2003), um dos elementos essenciais de uma análise textual qualitativa. O autor afirma que, “se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias.” (MORAES, 2003, p. 195). Assim, “o



primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese.” (Ibid., p. 201).

#### Captando o novo emergente: expressando as compreensões atingidas

Ao trabalharmos com os dois primeiros estágios concernentes ao processo proposto pela Análise Textual Discursiva, uma nova compreensão do todo se torna possível. A compreensão alcançada é denominada por Moraes (2003, p. 202) de *metatexto*, constituído de descrição e interpretação, conjunto representativo de um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados.

A *descrição* é uma importante etapa do processo de análise apresentado pela Análise Textual Discursiva, caracterizando-se como um esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados. De acordo com Moraes (2003, pp. 203-204), *descrever*, nesse sentido, “constitui-se num movimento de produção textual mais próximo do empírico, sem envolver um exercício de afastamento interpretativo mais aprofundado. (...) A descrição da análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas ao longo da análise.”

A *interpretação* também é um elemento necessário para que os objetivos propostos pela Análise Textual Discursiva sejam alcançados. O exercício de interpretar é o de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. Assim, o ato de interpretar pode ser compreendido como a construção de novos sentidos e entendimentos, ao se afastar do imediato e ao se exercitar uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. (MORAES, 2003).

(...) a análise textual qualitativa pode ser caracterizada como uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*. (...) A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. (MORAES, 2003, pp. 202-203).

Assim, o metatexto resultante do processo apresentado pela Análise Textual

Discursiva objetiva explicar a compreensão que se apresenta como o resultado da nova combinação dos elementos trabalhados (captação do novo emergente) construídos no decorrer dos passos anteriores. Esta especificidade da ATD nos auxiliou na pesquisa que realizamos ao considerarmos o corpus em questão, a saber, as narrativas dos estudantes que foram sujeitos de pesquisa. Por fim, o objetivo da análise textual qualitativa é a produção de metatextos a partir dos textos do *corpus*.

### Produção textual, compreensão e teorização

A produção de um metatexto descritivo-interpretativo, uma das formas de caracterizar a análise textual qualitativa, constitui-se, segundo Moraes (2003, p. 205), em um

esforço em expressar intuições e novos entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise. É, portanto, um esforço construtivo no sentido de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. (...) O questionamento e a crítica estão sempre presentes e impulsionam o processo, possibilitando reconstruir argumentos já formulados, submetendo-os novamente à crítica e reconstrução. A validação das compreensões atingidas dá-se por interlocuções teóricas e empíricas, representando uma estreita relação entre teoria e prática. Nisso também põe-se em movimento a teorização do pesquisador.

Em relação ao movimento de teorização do pesquisador, o modo de teorização mais tipicamente qualitativo é aquele que se propõe a construir novas teorias a partir do exame do material do *corpus*. Teorias são construídas a partir da análise. De acordo com Moraes (2003, p. 206), “as descrições, as interpretações e as teorizações, expressas como resultados da análise, não se encontram nos textos para serem descobertas, mas são resultado de um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador. Assumindo essa perspectiva, o pesquisador não pode deixar de assumir-se autor de seus textos.” Assim, teorizar pode ser compreendido como um movimento produtivo do pesquisador.

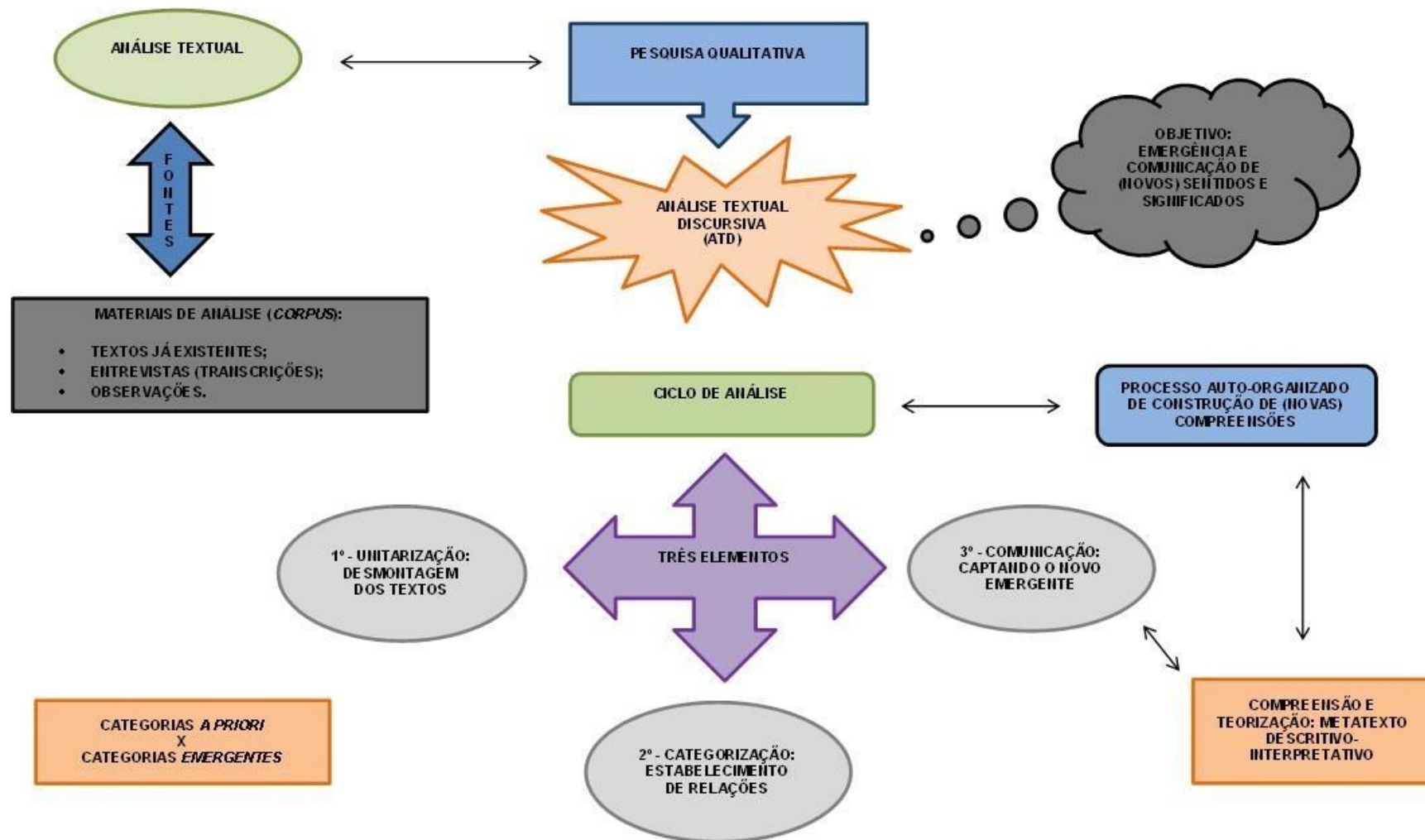
### Comunicando as compreensões emergentes: a emergência do novo

A emergência do novo, de acordo com Moraes (2003, p. 208), “é um movimento da desordem em direção a uma nova ordem, a emergência do novo a partir do caos, é um

processo auto-organizado e intuitivo.”. O terceiro estágio do ciclo de análise proposto pela Análise Textual Discursiva é a comunicação das novas compreensões atingidas ao longo dos dois estágios anteriores. É um exercício de explicitação das novas estruturas emergentes da análise. É caracterizada em forma de metatextos em que os novos *insights* atingidos são expressos em forma de linguagem e em profundidade de detalhes. (MORAES, 2003).

Por fim, ao recapitular as ideias de Moraes (2003) em relação à Análise Textual Discursiva, afirmamos que esta pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos. O autor entende que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados. “Os materiais analisados constituem”, assim, “um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise.”. (MORAES, 2003, p. 193).

A seguir apresentaremos um mapa conceitual por nós construído que relaciona os conceitos referentes à Análise Textual Discursiva, em consonância com as ideias de Moraes (2003), elaboradas no artigo de sua autoria intitulado “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva”.



MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *In: Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Conhecimento atual do tema e proposição do caminho investigativo

Em relação ao conhecimento atual do tema investigado, realizamos buscas em repositórios *on-line* (achados de pesquisa compreendidos entre os anos de 2008 e 2012), utilizando-nos das palavras-chave desta proposta de pesquisa, a saber, [trans] formação discente; autopoiesis; invenção de si; narrativas de si; construção da identidade pessoal/profissional e, por fim, formação docente. As produções acadêmicas pesquisadas por meio das palavras-chave restringiram-se a dissertações de mestrado e a teses de doutorado.

Para alcançarmos os objetivos propostos em relação à ciência das produções intelectuais referentes ao tema que estudamos, consultamos os seguintes repositórios *on-line*:

- Portal de Periódicos da **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), disponível no seguinte endereço: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php>;
- Biblioteca **SCIELO** (Scientific Electronic Library On-line), disponível no seguinte endereço: <http://search.scielo.org/index.php>;
- Repositório da **ANPED** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), disponível no seguinte endereço: <http://www.anped.org.br/>;
- Repositório da **BDTD** (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM - Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações) da Universidade Federal de Santa Maria (<http://www.ufsm.br/>), disponível no seguinte endereço: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/>.

Após realizarmos buscas nos repositórios *on-line* anteriormente citados, utilizando-nos das palavras-chave desta proposta de pesquisa, verificamos que há poucos trabalhos

acadêmicos cujo foco investigativo e objetivos se aproximam daqueles propostos por esta dissertação de mestrado. O processo formativo autopoietico de estudantes de cursos de licenciatura não é tema amplamente estudado, principalmente se considerarmos os sujeitos (estudantes de licenciatura) e o *locus* no qual realizamos a investigação (UFSM).

Dedicamos especial atenção ao repositório da **BDTD** (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) da Universidade Federal de Santa Maria, visto que este estudo pretendeu pesquisar o processo formativo autopoietico de estudantes de um curso de licenciatura dessa universidade. Ao realizarmos a pesquisa no banco de dados da **BDTD**, encontramos apenas um trabalho cujo tema se aproxima daquilo que estudamos, porém o foco investigativo e os objetivos são diferentes.

O trabalho acadêmico que encontramos é a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM intitulada “A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana: contribuições à formação de professores e à educação ambiental”, de autoria de Homero Alves Schlichting, defendida no mês de outubro de 2007 e disponível no banco de dados do repositório anteriormente citado. Ressaltamos que a dissertação encontrada é uma pesquisa elaborada por meio de revisão bibliográfica, fato que faz com que esta se distancie da metodologia utilizada neste estudo.

Há quem poderá argumentar que existem, sim, muitos trabalhos acadêmicos que versam seus temas sobre a (auto)formação discente e que, portanto, o *conhecimento atual do tema* deste estudo não tenha sido realizado com sucesso. Porém, ressaltamos que não partimos do senso comum ao considerarmos a categoria *(auto)formação*. Utilizamos, isto sim, o paradigma da autopoiese, o qual compreende a (auto)formação de um modo diverso de como é entendido pelo senso comum.

Princípio segundo o qual um sistema (biológico ou social) reproduz os processos pelos quais foi gerado. A teoria dos sistemas autopoieticos, prevista pelas investigações cibernéticas de Heinz von Förster, na aplicação da *recursividade* (v.) aos fenômenos da percepção e da cognição, foi apresentada e desenvolvida sobretudo pelos neurofisiologistas Humberto Maturana e Francisco Varela (cf. esp. *El árbol del conocimiento*, 1984). A elaboração dessa teoria em âmbito sociológico foi feita por Niklas Luhmann, que tentou indagar as conseqüências de uma caracterização dos sistemas sociais como sistemas autopoieticos, ou seja, capazes de “transformar-se mediante auto-referência” (cf. *Soziale Systeme*, 1984). (ABBAGNANO, 2007, p. 111).

Portanto, ao considerarmos o processo formativo autopoietico, observamos os conhecimentos sistematizados que versam sobre tal tema, principalmente os estudos de

Maturana e Varela, como mencionamos na citação anteriormente apresentada. Outrossim, não consideramos *(auto)formação* sob a perspectiva do senso comum, o que justifica termos procurado, ao realizarmos o *conhecimento atual do tema* deste estudo, pelo termo *autopoiese*, pois este está relacionado a uma teoria específica. Realizamos essa observação para elucidarmos o entendimento que temos sobre *(auto)formação* (*autopoiese*), distanciando-nos daquilo que muitas vezes é afirmado pelo senso comum (*(auto)formação* compreendida como *autodidatismo* ou por *eutagogia*, para citarmos alguns exemplos).

Por fim, ao pesquisarmos em repositórios *on-line* o conhecimento atual do tema que investigamos, não identificamos nenhum trabalho acadêmico cujo foco investigativo e cujos objetivos se aproximassem daqueles que propomos nesta dissertação de mestrado. Assim, continuamos o processo que nos conduziu pelo caminho investigativo deste estudo.

## **2.2 Matriz conceitual da dissertação**

### **2.2.1 A autopoiese compreendida como (auto)formação**

O *design* conceitual da presente dissertação de mestrado objetiva referenciar teoricamente o estudo que realizamos, ao contemplar o arcabouço teórico por nós consultado no decorrer da trama da questão geradora, das questões subsequentes, do objetivo geral e dos objetivos específicos. Assim, elaboramos um referencial teórico que nos auxiliou na busca de possíveis respostas ao considerarmos as problematizações concernentes a este estudo.

Ao considerarmos a questão geradora (quais “fios de sentido” são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação?), necessitamos precisar a especificidade categórica referente ao processo formativo que desejamos investigar. Assim, consideraremos a formação *autopoietica* como elemento substantivo de análise em relação aos sujeitos de pesquisa com o intuito de responder ao objetivo geral deste estudo (investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação).

Em relação ao conceito de *autopoiese*, Josso (2004, p. 20) afirma que este “é um neologismo, vindo das biociências, (...) sendo atualmente utilizado em outras áreas”. A origem desse neologismo é proveniente do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir). Assim, “*autopoiésis* significa 'produzir a si mesmo' e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz” (Ibid., p. 20). A autora problematiza tal categoria ao relacioná-la ao contexto educativo, ao afirmar que, se aceitarmos encarar o processo de aprendizagem como umas das formas de expressão de uma *autopoiésis*, a relação pedagógica atual é marcada por um vício lamentável dos protagonistas, qualquer que seja o seu papel, lugar e status, bem como as transações em jogo na relação. Por um lado, temos o professor/formador que se prende à tarefa impossível de ensinar a “aprender a aprender”; por outro, temos uma pessoa que procura com aplicação e desordem tornar-se capaz de aprender o que o outro pensa poder ensinar-lhe, deseja fazê-lo aprender, lhe impõe aprender. Aqui todas as pedagogias falhariam. (JOSSO, 2004; 2010).

Josso complementa afirmando que o conceito de *autopoiésis* é utilizado em diversas disciplinas do humano para explicar e caracterizar os sistemas vivos. Isto acontece no momento oportuno, no qual os povos, os grupos, os indivíduos, os estados procuram as vias da autodeterminação para uma ação conjunta no seio de estruturas ou de práticas que são belo campo de batalha e de pesquisas de medição para acalmar os conflitos exacerbados. A lição política que o Ocidente pretende dar ao planeta inteiro enraíza-se na crença que só a liberdade de iniciativa, quer dizer, sem solidariedade, pode ser o valor aferidor e organizador de nossas comunidades. Talvez assim compreenda-se melhor por que o tema, tanto no seu registro político como nos outros registros, é objeto de uma abundante literatura tanto em todos os gêneros como em todas as disciplinas. (JOSSO, 2004; 2010).

O conceito de *autopoiese* é proveniente dos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela, cuja proposta afirma que “os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de um modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de **organização autopoietica**”. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 52). Ao considerarmos os aforismos-chave (“Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” e “Tudo o que é dito é dito por alguém”) que caracterizam a obra *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão*



*humana*, na qual os autores anteriormente citados constroem o conceito de autopoiese, relacionamo-os à proposta que apresentamos neste estudo.

Ao considerarmos que “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”, compreendemos por “fazer” as ações, as experiências, a ontogenia dos sujeitos de pesquisa que participarão do estudo que realizamos e, por “conhecer”, a elaboração de sentidos e significados que tais sujeitos atribuem ao “fazer” de suas existências. Assim, baseados em tal aforismo, acreditamos que o “fazer” e o “conhecer” referente à trajetória dos estudantes que estudamos constituem uma espiral ascendente cujo vórtice é constituído por pontos que compõem o seu percurso autopoietico ontológico, existencial, no qual está contida a variável profissional.

Compreendemos que o aforismo “Tudo o que é dito é dito por alguém” é substancial ao considerarmos o eixo epistemológico, teórico e metodológico que fundamentou este estudo, pois o que foi dito (narrativas autobiográficas) foi dito por alguém (sujeitos de pesquisa). Assim, a linguagem, o “dizer”, é de fundamental importância ao observarmos a técnica por nós proposta para a coleta de dados da pesquisa.

Em relação à linguagem, Maturana e Varela (2010, p. 256) afirmam que “o aparecimento da linguagem no homem, e também no contexto social em que ela surge, gera o fenômeno inédito – até onde sabemos – do mental e da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano”. Acrescentam que “sem o desenvolvimento histórico das estruturas adequadas, não é possível entrar no domínio humano” (Ibid., p. 256). Ao realizar tais afirmações, os autores citam o exemplo da menina-lobo, a qual, por ter sido privada do contato com outros seres humanos, não passou pelo processo de socialização, o qual contempla a linguagem, uma de suas principais componentes.

Os autores esclarecem ainda que, “por outro lado, como fenômeno na rede de acoplamento social e lingüístico, o mental não é algo que está dentro de meu crânio. Não é um fluido do meu cérebro: a consciência e o mental pertencem ao domínio de acoplamento social, e é nele que ocorre a sua dinâmica” (Ibid., p. 256). Acrescentam que “é também nesse domínio que o mental e a consciência funcionam como seletores do caminho que segue nossa deriva estrutural ontogênica. Além disso, dado que pertencemos a um domínio de acoplamento humano, podemos considerar-nos como fontes de interações lingüísticas seletoras de nosso devir” (Ibid., p. 256). Assim, os autores observam que, por sermos humanos, somos inseparáveis da trama de acoplamentos estruturais tecida por nossa permanente “trofolaxe” lingüística.

(MATURANA; VARELA, 2010).

Ainda em relação à linguagem, os autores esclarecem que “todo ato humano ocorre na linguagem. Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato de convivência que dá origem ao humano”. Logo, podemos afirmar que “toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro”. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 269).

Portanto, o “dizer”, a linguagem, assume fundamental importância em nosso estudo, ao observarmos a técnica por nós proposta para a coleta de dados da pesquisa. Outrossim, o capítulo deste estudo referente ao percurso metodológico explica detalhadamente a abordagem metodológica por nós proposta, a qual, por se caracterizar como qualitativa, ressalta a subjetividade concernente às elaborações de sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos de pesquisa à sua ontogenia. Em relação a isso, podemos afirmar que “a história das mudanças estruturais de um dado ser vivo é sua **ontogenia**. Nessa história todo ser vivo começa com uma estrutura inicial, que condiciona o curso de suas interações e delimita as modificações estruturais que estas desencadeiam nele”. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 107).

Os autores ainda afirmam que, ao mesmo tempo, o ser vivo nasce em um determinado lugar, em um meio que constitui o entorno no qual ele se realiza e em que ele interage, meio esse que também compreende como dotado de uma dinâmica estrutural própria, *operacionalmente distinta* daquela do ser vivo. Como observadores, distinguem a unidade que é o ser vivo de seu pano de fundo, e o caracterizam com uma determinada organização. Com isso, optam por distinguir duas estruturas, que serão consideradas operacionalmente independentes entre si – o ser vivo e o meio – e entre as quais ocorre uma congruência estrutural necessária (caso contrário, a unidade desaparece). (MATURANA; VARELA, 2010, pp. 107-108).

Nessa congruência estrutural, uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. Por isso, usam a expressão *desencadear* um efeito, e com ela querem dizer que as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e *determinadas pela estrutura do sistema perturbado*. O mesmo vale para o meio ambiente: o ser vivo é uma

fonte de perturbações, e não de instruções. (MATURANA; VARELA, 2010, pp. 107-108).

Assim, os elementos constituintes do conceito de *ontogenia* podem ser considerados como categorias fundamentais a este estudo, ao relacioná-los com a trajetória dos sujeitos de pesquisa que estudamos (estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM). Ressaltamos que a ontogenia de um ser está diretamente relacionada à sua autopoiese, ao considerarmos a ontogenia como a história de transformações de uma unidade, como resultado de uma história de interações, a partir de sua estrutura inicial, ou, em outras palavras, o amálgama de experiências de um ser no decorrer de sua existência e, em relação à autopoiese, “o modo, o mecanismo que faz dos seres vivos sistemas autônomos, é a autopoiese, que os caracteriza como tal”. (MATURANA; VARELA, 2010, p. 56).

Portanto, ao considerarmos a problematização proposta por este estudo, objetivamos investigar o processo autopoietico dos sujeitos de pesquisa compreendendo autopoiese como (auto)formação. Assim, consideramos os estudantes como seres vivos e, por conseguinte, seres autopoieticos, como detentores de natural atividade autônoma, capazes de desenvolver estratégias de auto-organização permanente, em busca do conhecimento e da aprendizagem.

### 2.2.2 Experiências de vida e formação

Perceberemos, ainda ao considerarmos os objetivos que orientaram a tessitura deste estudo, anteriormente apresentados, que algumas categorias são de fundamental importância para alcançarmos aquilo que propomos com o estudo que realizamos. Assim, é preciso referenciar teoricamente as categorias-chave relacionadas aos objetivos que explicitamos, ao destacarmos o entendimento de “experiências de formação”, “narrativas” e “processos formativos”, para citarmos alguns exemplos. Assim, os estudos de Josso (2004; 2010) perpassam os eixos epistemológico, teórico e metodológico da pesquisa que desenvolvemos, ao contemplarem categorias substantivas ao intentarmos lograr os objetivos propostos.

O conceito de *experiência*, de acordo com Josso (2004, pp. 73-74), pode ser compreendido como a *associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva*, pois permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento em um

círculo retroativo. Portanto, segundo a autora, nesta retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e fazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade. A autora destaca que, para que uma experiência possa ser considerada formadora, é preciso que a compreendamos sob a perspectiva da aprendizagem; em outras palavras, tal experiência deve simbolizar atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004).

Josso (2004, p. 48) propõe considerar o que designamos comumente por *experiências* como vivências particulares. As vivências – infinidades de transações – adquirem o *status* de *experiências* a partir do momento em que é realizado um trabalho reflexivo sobre o que ocorreu, sobre o que foi observado, percebido e sentido. A autora afirma que o conceito de *experiência formadora* implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, ao observar que tal articulação se objetiva em uma representação e em uma competência. A experiência “implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”. (JOSSO, 2004, p. 49). Ainda de acordo com a autora, a experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que,

*a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. Assim, os tradicionais *curriculum vitae* que pretendiam, ainda há pouco tempo, fornecer indicações úteis para a determinação dos percursos, dos contextos e dos níveis de formação, revelaram-se de uma extrema pobreza. (JOSSO, 2004, p. 235).

A autora destaca a distinção entre *experiências existenciais*, as quais agitam as coerências de vida, e até mesmo os critérios dessas coerências, e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida. Portanto, por definição, “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas

transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. (JOSSO, 2004, p. 48). Outrossim, apresentamos um excerto da autora, o qual versa sobre a Pesquisa-formação, ao afirmar que esta pode ser compreendida como “o relacionamento dialético entre uma experiência existencial e uma experiência intelectual”. (JOSSO, 2010, p. 129).

Destacamos o conceito de momentos ou acontecimentos *charneira*, compreendidos por Josso (2004, p. 64) como os momentos ou acontecimentos “que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um 'divisor de águas' (...). Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado (...) para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”. Ao considerarmos os sujeitos da pesquisa que pesquisamos e os objetivos que alcançamos, ressaltamos o entendimento de momentos ou acontecimentos *charneira*, pois as experiências, os significados e os “fios de sentido” relacionados à trajetória pessoal/profissional de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM são tramados por momentos e acontecimentos decisivos, de escolhas, de atribuição de sentidos, de motivações, enfim, nas palavras de Josso, por momentos ou acontecimentos *charneira*.

### 2.2.3 A formação compreendida como (auto)formação

Outra categoria fundamental à compreensão do tema que investigamos é a formação, ou, ao considerarmos a perspectiva epistemológica por nós adotada, a autopoiese, a (auto)formação. Esta, sob a perspectiva do aprendente, como objeto de observação e objeto pensado, torna-se um conceito gerador “em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”. (JOSSO, 2004, p. 38).

Não podemos ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano ao pensarmos a formação sob a perspectiva do aprendente, porém, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que as histórias de vida narradas pelos sujeitos de nossa pesquisa nos relataram. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas

vidas. (JOSSO, 2004).

Josso (2004) afirma que os processos de formação dão-se a conhecer, sob a perspectiva do estudante, em interações com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou as práticas do conhecimento relacionadas a uma abordagem intersubjetiva do processo de formação sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. O processo de formação, de acordo com a autora, “designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores”. (JOSSO, 2010, p. 205).

Ao considerarmos que todo objeto teórico se constrói graças à especificidade de sua metodologia, o mesmo também acontece com o conceito de *formação*, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoiéticas*. (JOSSO, 2004). Assim, se considerarmos que a abordagem biográfica da formação, uma vez que ela se encontra no aprendente, permite compreender o que é uma experiência formadora, os trabalhos efetuados com esta metodologia continuarão a precisar e a afinar a dinâmica da formação e, por conseguinte, o próprio processo experiencial. (JOSSO, 2004, p. 56). Ao relacionar o ponto de articulação entre pesquisa e formação, a autora afirma que

A formação na pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão. A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com esta amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada se, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento. São esses os desafios simultâneos da pesquisa e da formação. A dificuldade central do nosso dispositivo de pesquisa-formação reside nesta articulação. A pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas. (JOSSO, 2004, p. 215).

A autora anteriormente citada, cujos escritos perpassam os eixos epistemológico, teórico e metodológico deste estudo, orienta suas pesquisas sob a perspectiva de aprendizagens experienciais a partir do que revelam as narrativas de formação que servem de material para a compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Assim, o viés conceitual proposto por este estudo vai ao encontro da perspectiva apresentada pelos estudos de Marie-Christine Josso, ao contemplarmos a questão geradora, as questões subsequentes, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo.

Em relação a estes, ao analisarmos as motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente e como se articulam intrinsecamente em um projeto de vida pessoal/profissional; ao compreendermos os significados que estudantes dão ao seu processo formativo inicial e, por fim, ao interpretarmos as experiências, a partir de narrativas, de estudantes que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente, precisamos considerar que, de acordo com Josso (2004, pp. 138-139),

Quando a narrativa da história de formação é utilizada para compreender o processo de formação, o trabalho de elaboração e de interpretação apresenta-se como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico: a sua formação, a formação. Mas é possível utilizar o trabalho biográfico como instrumento de identificação dos preconceitos, das convicções, das representações, dos sistemas interpretativos nos seus contextos de constituição, os seus acontecimentos e situações da vida em que são tecidas as dimensões individuais e coletivas, psicossomáticas, sociais e culturais das nossas atividades, das nossas interações e das nossas representações.

Assim, as considerações apresentadas pela autora nos remetem diretamente aos objetivos específicos deste estudo, pois os “fios de sentido” que tecemos ao analisarmos a trajetória autoformativa, autopoietica, ontogênica, dos estudantes que foram sujeitos de nossa pesquisa foram fundamentais para logarmos os objetivos propostos. Portanto, por meio de tais considerações, as quais enfatizam a subjetividade dos sujeitos, elaboramos compreensões e entendimentos sobre o processo formativo autopoietico dos estudantes como (re)significações que os vinculam à profissão docente, ao consideramos a sua trajetória inicial de formação.

#### 2.2.4 As narrativas de formação como elemento essencial à tessitura de “fios de sentido”



Ao considerarmos a perspectiva paradigmática apresentada por este estudo, destacamos uma categoria fundamental ao tema que investigamos: as narrativas. Neste capítulo abordamos as relações de ordem epistemológica e teórica – principalmente ao considerarmos os estudos de Josso (2004; 2010) – das narrativas e, em consideração aos processos concernentes a tal categoria em relação à perspectiva metodológica, há um capítulo específico deste estudo referente ao percurso metodológico, no qual destacamos a *análise textual discursiva* (MORAES, 2003).

Ao tratar sobre a categoria em questão, Josso (2010, p. 269) afirma que

[...] a narrativa é, antes de tudo, centrada em uma dinâmica interior feita de confrontos, de encontros, de cruzamentos, de choques ocasionados por interações – desejadas ou imprevistas – que atropelam e alimentam o trabalho interior. É o ponto de vista adotado nesse trabalho, o sujeito em formação, que induz uma centralização metódica na dinâmica interior como polo privilegiado de observação.

Outrossim, a narrativa pode ser compreendida como o caminho proposto pela “Metodologia das Histórias de Vida em Formação”, por permitir explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, ao articular espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida. (JOSSO, 2004). Assim, ao considerarmos que a elaboração de uma narrativa compreendida como “narrativa de formação”, centrada na compreensão das transformações que esculpiram uma existência, constitui em si uma experiência relacionada à construção de um processo de conhecimento, podemos afirmar que essa experiência se torna formadora no momento em que o sujeito assimila as significações elaboradas a conjuntos comportamentais ou simbólicos devido a uma valorização que justifica essa assimilação. (JOSSO, 2010).

De acordo com a autora, nas narrativas de vida as vivências são relatadas e, consigo, há a elaboração, por mais sumária que seja, de uma significação. Em outras palavras, a narrativa oral ou escrita inscreve-se de imediato em um contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como um meio de interpretação. Em relação à perspectiva apresentada pelas “Histórias de Vida e Formação”, a reflexão sobre os fatos ocorridos em nossa vida é centrada no enfatizar as experiências consideradas significativas, as quais fazem com que compreendamos o que nos tornamos e o modo como pensamos sobre nós mesmos, os outros, o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004).



Outrossim, ao considerarmos a abordagem “Histórias de vida e formação”, podemos afirmar que esta se insere na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, as quais estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam. (JOSSO, 2004). Esta interioridade é a vertente não visível e logo mal conhecida – porque não pode ser observada do exterior – de uma vida cuja vertente aparente e concreta poderia ser qualificada de uma maneira objetiva por um observador exterior, a partir de indicadores, de informações fatuais e/ou de sinais distintivos em ligação com as categorias descritivas dos registros das ciências do humano fundadas sobre uma metodologia empírica ou experimental. (JOSSO, 2004, p. 186).

Ao mencionarmos a metodologia proposta, destacamos as problemáticas propedêuticas apresentadas no prólogo e na introdução deste estudo referentes à questão metodológica – abordagem qualitativa e abordagem quantitativa – as quais encontram respaldo conceitual no referencial teórico por nós utilizado. Josso corrobora com a especificidade da pesquisa qualitativa ao afirmar que,

Enquanto os métodos quantitativos oferecem uma visão de conjunto, eliminando as especificidades em proveito de diferenças ou semelhanças relativamente imprecisas, os métodos qualitativos oferecem a possibilidade de um olhar detalhado e em profundidade sobre um número restrito de casos, de uma abordagem da singularidade e da complexidade específica em cada problemática; eles confrontam a diversidade, o único; eles exigem uma relação mais estreita e, muitas vezes, mais duradoura com os materiais ou com os informantes. (JOSSO, 2010, p. 92).

Segundo a autora, ainda em relação à construção da narrativa biográfica, esta está relacionada à capacidade de análise ao evidenciar as componentes das suas experiências ou práticas e as “lições” que foram aprendidas na própria ocasião ou que surgem no momento do trabalho biográfico. (JOSSO, 2004). Assim, o trabalho biográfico apresenta-se “como um processo dialético de construção e desconstrução com vista à criação de um espaço interior de liberdade para o sujeito se pensar, viver, dizer do ser no mundo consigo, com os outros e com o ambiente humano e natural”. (JOSSO, 2004, p. 168).

Por fim, as narrativas de formação foram elementos substantivos à trama de compreensões e entendimentos ao contemplarmos os sujeitos de pesquisa e ao

considerarmos o objetivo geral deste estudo, a saber, investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoiético como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação.

### 2.2.5 O mito como metáfora representativa

Na introdução desta dissertação abordamos as razões pelas quais utilizamos uma narrativa da mitologia grega na tessitura deste trabalho (Mitologia e Ciência: uma possível aproximação), ao especificarmos os motivos em dois subtítulos, denominados “Os porquês” e “O porquê”. Como o próprio título do estudo sinaliza (O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoiético em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia), o mito escolhido foi o de Perseu e Medusa, o qual se encontra disponível na íntegra nos anexos desta dissertação.

A especificidade de elegermos tal narrativa mitológica é decorrente dos elementos constitutivos da mesma, ao percebermos possíveis pontos de confluência, relacionando-os metaforicamente aos elementos constitutivos deste trabalho. Assim, podemos estabelecer algumas relações entre o mito por nós utilizado e as variáveis contempladas por este trabalho.

A Medusa pode ser compreendida como a ontogenia (MATURANA; VARELA, 2010) dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ressaltamos que, apesar da figura hórrida descrita no mito grego (possui serpentes na cabeça, apenas um olho, presas de javali, mãos de bronze e asas de ouro), cujo olhar tudo petrifica, compreendemos a Medusa como o amálgama de experiências vivenciadas pelos estudantes, boas e más, sem a emissão de nenhum juízo de valor, seja positivo ou negativo. Assim, Medusa representa, na metáfora que propomos, a história das mudanças estruturais referente à trajetória dos sujeitos de pesquisa que entrevistamos, ao contemplarmos as experiências objetivas, intra e intersubjetivas que constituem o seu ser.

O escudo de Perseu pode ser compreendido como o meio pelo qual nós, pesquisadores, utilizamos para encontrar possíveis respostas às problematizações que orientam a questão geradora, as questões subsequentes, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo, ao destacarmos o processo formativo autopoiético dos

estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM. Assim, ao considerarmos o percurso metodológico deste trabalho (abordagem metodológica – metodologia – método – técnica), destacamos as entrevistas narrativas individuais, as quais, metaforicamente, representaram o escudo de Perseu, o qual refletirá a imagem de Medusa. Sob o aspecto dos sujeitos de pesquisa, o escudo de Perseu também pode ser compreendido como um meio pelo qual os estudantes refletiram sobre a sua ontogenia (Medusa), utilizando-o como recurso linguístico (narrativas autobiográficas) para a (re)elaboração de sentidos e significados (imagem de Medusa refletida no escudo de Perseu).

A imagem de Medusa refletida no escudo de Perseu, como anteriormente mencionamos, pode ser compreendida como a (re)elaboração de sentidos e significados pelos sujeitos de pesquisa em relação à sua ontogenia, às experiências objetivas, intra e intersubjetivas que constituem o seu ser. Por conseguinte, a imagem refletida de Medusa, por meio do escudo de Perseu, foi a produção discursiva dos estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM resultante da (re)significação atribuída às suas trajetórias existenciais.

Portanto, ao utilizarmos uma narrativa da mitologia grega, empregamos um recurso argumentativo – simbólico e metafórico – que nos auxiliou a lograr os objetivos propostos e a elucidar o entendimento do que investigamos.

## 3 AUTOPOIESE EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

### 3.1 As motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente

“Eu acho que a minha escolha vem desde a minha infância.” – Pandora.

Ao objetivarmos compreender aspectos concernentes à formação inicial de professores, mais especificamente à formação sob a perspectiva autopoietica de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), destacamos as motivações iniciais de tais estudantes ao elegerem um curso de licenciatura, o qual poderá ou não vinculá-los à profissão docente. Tal questionamento vai ao encontro de um dos objetivos específicos desta investigação, a saber, analisar as motivações iniciais de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM na escolha da profissão docente e como se articulam intrinsecamente em um projeto de vida pessoal/profissional.

Por meio da narrativa dos sujeitos de pesquisa, ao utilizarmos a Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta para a análise dos dados, construímos entendimentos sobre os porquês da opção pessoal/profissional pelo curso investigado, os quais se relacionam em uma dinâmica dialógica com as demais categorias de análise consideradas nesta dissertação de mestrado. Assim, apresentamos alguns excertos das narrativas dos estudantes pesquisados que ratificam a categorização resultante das compreensões construídas por meio de recorrências.

O desejo de ser professor é uma das razões mais citadas pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM em relação às motivações iniciais para a escolha da profissão docente. O que muitos chamam de “vocação” é considerado um desejo para os sujeitos participantes desta pesquisa. A recorrência em relação à opção por um curso de licenciatura, relacionada a um desejo anterior ao efetivo ingresso na universidade, pode ser observada na narrativa dos estudantes pesquisados por meio dos seguintes excertos:

“Eu sempre gostei, eu queria, em um primeiro momento, eu queria ser professora, eu queria ser professora. Então foi por esse motivo que fui cursar pedagogia. Eu não conhecia muito do campo da pedagogia, como eu falei, né? Então uma das opções foi cursar pedagogia pelo desejo, pela vontade de ser professor.” **Apolo**

“Eu sempre quis ser professora, mas não sabia de quê, porque eu não me identificava com nenhuma das disciplinas, que eu dissesse “nossa, eu quero estudar isso para eu ensinar isso!”. Aí na pedagogia eu não preciso escolher alguma coisa, tu vê um pouco de tudo e trabalhas com os pequenos, e eu gosto de criança, aí reuni o

que eu gostava com o que eu queria.” **Cupido**

“Passei na pedagogia licenciatura plena diurno pelas vagas remanescentes, e foi muito bom pra mim, porque o noturno é um curso diferenciado, não gostei da matemática e comecei no diurno com vontade.” **Minerva**

“Meu foco sempre foi, de certa forma, as crianças. Trabalhar com as crianças, como professora, como pedagoga.” **Prometeu**

“O incentivo da minha família foi também bem grande e eu acho importante para essa escolha porque quando eu fiz a escolha os meus pais falaram “não, eu acho que realmente tu tens capacidade para ser professora, porque é uma coisa que tu gostas, que tu sempre falou que tu querias ser professora!”. Eu sempre falei que eu queria ensinar, porque eu sempre gostei de ensinar, sempre gostei de ensinar os outros, sempre fui de trazer crianças lá em casa para eu ensinar.” **Pandora**

“Eu gosto de lidar com os pequenos, eu acho muito bom ver eles falar, tu ensinar e eles fazem aquela carinha de... como é que eu vou te dizer? De quem não sabe. E eles estão ali, querem aprender as coisas, é muito bom. Eu escolhi mais assim porque eu quero, eu tenho esse projeto de vida para lidar com a Educação Básica, com os Anos Iniciais. Eu quero o Ensino Fundamental, os Anos Iniciais.” **Psique**

Assim, o interesse pela área da educação, representado pelo desejo de ser professor, é um dos aspectos mais citados pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM concernentes às motivações iniciais para a escolha da profissão docente. Podemos inferir que o desejo de ser estudante de um curso de formação de professores, ao considerarmos a narrativa dos sujeitos desta pesquisa, está relacionado a um projeto de vida pessoal/profissional, o qual se constitui por meio de uma [trans] formação discente, ao considerarmos o eixo teórico-epistemológico desta investigação, sob a perspectiva do processo formativo autopoietico.

Assim, ao considerarmos a [trans] formação discente como as congruências estruturais necessárias entre os discentes e meio do qual fazem parte, os estudantes, como seres vivos, têm naturalmente atividade autônoma, sendo capazes de desenvolver estratégias de auto-organização permanentemente em busca do conhecimento e da aprendizagem, em um processo denominado *autopoietico*. (MATURANA & VARELA, 2001). Outrossim, o desejo dos sujeitos desta pesquisa de ser estudante de um curso de licenciatura está relacionado à sua atividade autônoma, assim como a suas estratégias de auto-organização, o que resultou, conforme observamos na trajetória formativa dos mesmos, na opção e no efetivo ingresso no Curso de Pedagogia da UFSM.

Outra constatação que emerge do corpus de análise da narrativa dos estudantes pesquisados está relacionada às experiências pessoais e profissionais anteriores ao ingresso dos estudantes na universidade, as quais foram decisivas para que os motivassem a eleger um curso de licenciatura, o qual poderá ou não vinculá-los à profissão docente:

“O ambiente de sala de aula, como eu já falei, é um ambiente que me despertava interesse desde que eu estudava no Ensino Médio. Eu via as professoras e me imaginava ali naquele ambiente trabalhando.” **Prometeu**

“Eu sempre me interessei bastante pela área da educação, eu sempre gostei muito do trabalho dos professores, eu admirava o trabalho dos professores com os pequenos, eu gostava daquele trabalho com os pequenos, da forma que era realizado, que era um trabalho mais dinâmico, eram feitas propostas muito interativas, eu gostava muito daquilo, das escolas que eu conhecia antes de vir para a universidade.” **Apolo**

“Eu acho que a minha escolha vem desde a minha infância, entende? Porque desde esse período eu já brincava com a situação de ser professora, com os meus primos, com os meus amigos. E essas situações, essas brincadeiras, à medida que eu fui crescendo e avançando a minha escolaridade, fez com que lá no meu 3<sup>a</sup> ano [do Ensino Médio] eu escolhesse fazer o Curso de Pedagogia. Por isso que eu disse que a minha trajetória de formação, para mim, tem início desde a infância, entende? Porque a partir daí eu tive essa experiência, eu comecei a brincar de professora desde que eu tinha uns 10, 11 anos, por aí. Eu pegava os livros da escola, pegava giz, na sala de aula mesmo a minha professora que eu fiquei quatro anos direto com ela, então ela proporcionava esse momento para mim também. Eu passava tema no quadro da escola, eu adorava fazer isso, então são aspectos que levaram a ter essa escolha depois do Ensino Médio.” **Pandora**

Ao analisarmos os excertos dos sujeitos Prometeu, Apolo e Pandora, perceberemos que, no decorrer da trajetória formativa dos referidos estudantes, a figura do professor exerceu grande influência para a constituição de vínculos com a profissão docente, principalmente ao considerarmos o ambiente escolar e a prática docente, elementos relacionados às experiências pessoais e profissionais dos estudantes anteriores ao ingresso dos mesmos na universidade.

Pandora, por exemplo, além de brincar de ser professora desde a infância, participava ativamente do processo pedagógico nas aulas com uma de suas professoras, a qual, de acordo com a estudante, proporcionava momentos nos quais era possível exercer atividades docentes, experiência que, de acordo com a estudante, lhe proporcionava prazer e a levou a optar por um curso de licenciatura após a conclusão do Ensino Médio, mais especificamente o Curso de Pedagogia da UFSM.

“É bom tu fazer uma coisa que tu gostas, não adianta tu fazer uma coisa que tu não vai te fazer sentir bem fazendo aquilo. E eu vejo na pedagogia que lidar com os pequenos é muito bom. Por exemplo, quando eu trabalhava no colégio era muito bom. Eu era CC de uma prefeitura e eles me colocaram em um colégio para dar aula de computação para os pequenininhos. Daí então me motivou mais para escolher pedagogia.” **Psique**

“Eu escolhi o curso de pedagogia por alguns motivos, não foi um só. E os motivos mais fortes foram a minha experiência anterior à universidade, porque eu trabalhei como babá, eu trabalhei com crianças. A possibilidade de trabalhar em um ambiente escolar é algo que me agrada já desde a adolescência, algo que desde a adolescência eu já me imaginava trabalhando dentro da escola, na área da educação.” **Prometeu**

“Eu entrei porque eu gostava, mas eu troquei de curso porque eu entrei no Ipê Amarelo e aí entrando na matemática as gurias me ofereceram a bolsa, daí eu saí da recepção e fiquei em sala [sala de aula] e aí eu adorei.” **Minerva**

“Minha família não tem nenhum professor, só gostava dos meus professores, me dava bem com eles, e a minha irmã mais nova sempre pedia ajuda para tudo na escola, e eu a ajudava e gostava disso, parecia que era uma coisa que eu queria fazer.” **Cupido**

Ainda em relação às experiências pessoais e profissionais anteriores ao ingresso dos estudantes na universidade, as quais foram decisivas para que os motivassem a eleger um curso de licenciatura, ressaltamos, ao considerarmos os excertos do corpus de análise da narrativa dos estudantes pesquisados, que as práticas laborais relacionadas ao contexto educacional foram decisivas para instigá-los a ingressar no Curso de Pedagogia da UFSM. Outrossim, os sujeitos de pesquisa Psique, Prometeu e Minerva ressaltaram que experiências profissionais com crianças exerceram grande influência em relação à opção por ingressar em um curso de formação de professores, o que ratifica a importância da compreensão de tais experiências em relação às motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente.

Em relação às experiências dos estudantes anteriormente apresentadas, podemos relacioná-las aos *processos formativos*, os quais são compreendidos como os processos de formação de um professor, os quais não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar presentes em nossas primeiras experiências, nos processos de escolarização, quando construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. (OLIVEIRA, 2006). A autora, ao se referir aos processos formativos, afirma que os mesmos não se iniciam em um curso intencionalmente escolhido – ou não –, mas nos espaços e tempos distintos nos quais vivenciamos a experiência discente. A potencialidade de tal experiência deve ser compreendida como um saber que precisa ser refletido, pois resulta em formação/(auto)formação. (OLIVEIRA, 2006).

Apesar de apenas um sujeito de pesquisa citar o fato de o Curso de Pedagogia da UFSM ser um curso de baixa procura no vestibular e, conseqüentemente, possuir uma relação candidato/vaga geralmente muito inexpressiva no referido concurso, destacamos estes excertos da narrativa de Prometeu:

“E levei em consideração também o fato de ser um curso de baixa procura no vestibular, isso também pesou muito, porque eu poderia trabalhar com crianças e fazer outra licenciatura. Mas eu levei em consideração também a baixa procura pelo

curso de pedagogia porque é muito fácil entrar e foi basicamente isso que me fez escolher, mas eu levei em consideração vários outros fatores.” **Prometeu**

“É uma área que tem emprego. É mal remunerado? É, mas tem emprego. Todas as minhas colegas que já se formaram estão trabalhando na área, a maioria de certa forma está inserida na área. A pedagogia é um dos poucos cursos que tu saís empregado. Não todos, mas a grande maioria, sim. É mal remunerado, mas tem saída profissional. Os concursos de vez em quando tem, estadual, municipal. E basicamente foram esses motivos: a minha experiência anterior à universidade, a questão da facilidade de entrar no curso e o meu desejo de trabalhar em um ambiente escolar.” **Prometeu**

Assim, além dos elementos anteriormente destacados nos excertos das narrativas dos sujeitos de pesquisa, a saber, as experiências pessoais e profissionais dos estudantes – processos formativos – anteriores ao ingresso na universidade e o desejo de seguir a profissão docente, de ser professor, Prometeu apresentou ainda o fato de o curso em questão ser um curso de baixa procura no vestibular, o que facilitou o seu efetivo ingresso na universidade. Outro elemento de análise diz respeito à facilidade, de acordo com Prometeu, de o pedagogo conquistar uma colocação no mundo do trabalho. “É uma área que tem emprego. É mal remunerado? É, mas tem emprego.”, afirma Prometeu, ao elucidar uma de suas motivações ao eleger tal curso de licenciatura.

Por fim, ao considerarmos as motivações iniciais dos estudantes em eleger um curso de licenciatura, objetivamos compreender aspectos relacionados à formação inicial de professores, mais especificamente à formação sob a perspectiva autopoietica de estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM. Ao assim fazê-lo, destacamos dois pontos fundamentais em nossa análise: as experiências pessoais e profissionais dos estudantes – processos formativos – anteriores ao ingresso na universidade e o desejo de seguir a profissão docente, de ser professor. Destacamos o fato de esses dois elementos estarem inter-relacionados, ou seja, as experiências pessoais e profissionais dos estudantes – processos formativos – anteriores ao ingresso na universidade exercem uma influência direta em relação ao desejo de seguir a profissão docente, de ser professor, e vice-versa.

### **3.2 Projeto de vida pessoal/profissional**

“Formação profissional e formação pessoal estão unidas, para mim estão unidas.” – Apolo.

A presente categoria, fundamental para a construção de compreensões concernentes à formação inicial de professores, mais especificamente à formação sob a perspectiva



autopoiética de estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM, está relacionada ao mesmo objetivo específico que orientou o desenvolvimento da categoria denominada “motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente”, a saber, analisar as motivações iniciais de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM na escolha da profissão docente e como se articulam intrinsecamente em um projeto de vida pessoal/profissional.

Questionamo-nos sobre a possível relação existente entre um projeto de vida pessoal e um projeto de vida profissional concernente à trajetória formativa dos estudantes pesquisados, ao considerarmos que a profissão de professor possui singularidades próprias de seu ofício. Seria a docência apenas a prestação de um serviço? Seria o professor apenas o prestador de um serviço? A partir de tais indagações construímos entendimentos, ao utilizarmos a Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta para a análise dos dados de pesquisa, das subjetividades presentes no discurso em relação a um projeto de vida pessoal/profissional no processo formativo inicial dos estudantes investigados.

“Então a forma como eu olho para as coisas é a pedagogia que eu estou fazendo comigo e é essa pedagogia então que eu irei fazer: dentro da sala de aula com crianças, dentro de uma universidade é diferente, né? Os gestos dentro de uma empresa, o lugar em que eu for trabalhar, né? A forma como eu me coloco como pedagogo é a forma como eu irei fazer a pedagogia.” **Apolo**

“Ser um pedagogo significa ser um profissional que vai muito além da parte econômica, de prestar um serviço e ser remunerada. Significa... “pedagogo”, para mim, significa uma pessoa que vai além, é uma pessoa muito além da relação econômica e profissional com o seu objeto de trabalho, digamos assim, que é o aluno. Vai muito além porque envolve a questão afetiva, envolve e vai muito além... é o profissional que se dissemina em várias situações e vários contextos. Ser pedagogo, para mim, é poder estar em vários lugares.” **Prometeu**

“Eu acredito muito que, para eu educar alguém, para eu fazer com que alguém mude, eu também tenho que mudar, eu tenho primeiro que me mudar, porque eu não posso querer que alguém mude sem que eu mude.” **Apolo**

“É uma concepção que eu venho construindo na disciplina de estágio, junto com a disciplina de estágio. A professora do estágio trabalha com essa ideia, ela nos orientou o semestre todo, né? Nessa coisa de (auto)formação. Eu acho que assim eu desconstruí muitas coisas que a gente vem fazendo, construindo durante o curso, né? De que a gente tem que mudar só o aluno.” **Apolo**

“Eu digo que eu acredito bastante que a (auto)formação auxilia muito para o processo de formação profissional. Formação profissional e formação pessoal estão unidas, para mim estão unidas.” **Apolo**

“Porque é o que eu quero, porque eu batalhei para entrar, para chegar aqui e até eu alcançar os meus objetivos eu não posso desistir, não pensei em desistir.” **Minerva**

Ao considerarmos os excertos dos discursos dos estudantes investigados, anteriormente apresentados, perceberemos que os mesmos versam sobre um projeto de vida pessoal que se confunde e se mescla com um projeto de vida profissional, cujo fio de sentido é uma categoria concernente à perspectiva teórica e epistemológica adotada por este trabalho de pesquisa: a autopoiese. A questão da (auto)formação, da autopoiese, é citada diversas vezes pelos estudantes, elemento fundamental em relação aos processos formativos concernentes a um projeto de vida pessoal/profissional. (JOSSO, 2004; 2010). Tal perspectiva considera a “produção de si mesmo” como determinante para a formação discente, referindo-se aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz. (MATURANA & VARELA, 2010).

A autopoiese, a (auto)formação, nesse sentido, implica a permanente transformação do sujeito, em interação constante com o meio do qual faz parte. Assim, as experiências formativas dos estudantes são essenciais ao intentarmos compreender os processos autopoieticos dos quais os mesmos são sujeitos. A narrativa de Apolo nos mostra que os processos auto-formativos estão em consonância com um projeto de vida pessoal/profissional, o qual contempla experiências formativas que constituem o ser estudante/docente: “formação profissional e formação pessoal estão unidas, para mim estão unidas.” – Apolo.

O sujeito Apolo, assim, destaca a relação de indissociabilidade e dependência existente entre o âmbito pessoal e o profissional, ao afirmar, como anteriormente citamos, que a formação profissional e a formação pessoal estão unidas, fazem parte de um mesmo fio de sentido, tecido com as experiências [auto] formativas imbricadas em um processo autopoietico de vivência e aprendizagem que constitui o ser discente e docente em constante (auto)formação.

Há, nesse constante e permanente processo autopoietico discente, a quebra de paradigmas, a mudança de posicionamentos teóricos/epistemológicos, as quais são resultantes das interações e transformações pelas quais estão sujeitas os estudantes, resultando na “produção de si mesmos”. Evidência disso é o relato de Apolo, o qual afirma que, no período do estágio, a professora-orientadora mediou o processo pedagógico a partir uma perspectiva autopoietica, e, em decorrência de tal posicionamento [“essa 'coisa' de (auto)formação”], afirma ter desconstruído muitas concepções edificadas no decorrer do curso, ao (re)significar a forma como se dá a relação professor-estudante.

Outro entendimento resultante da análise do corpus das entrevistas narrativas

individuais dos sujeitos desta pesquisa relaciona o projeto de vida pessoal/profissional a um projeto ontológico, existencial. A partir dos excertos do discurso dos estudantes, há recorrências que nos permitem, por meio de um processo indutivo de inferências, categorizar como ontológico, existencial, o projeto referente à opção dos estudantes pelo Curso de Pedagogia da UFSM:

“Eu acho que o professor se desenvolve muito profissionalmente dentro da sala de aula. Por isso que eu tenho o desejo de estar dentro da sala de aula e de continuar os estudos, eu acho que a gente não pode parar no tempo.” **Apolo**

“A minha intenção é continuar, a minha intenção é ver o que mais o curso pode me oferecer, o que mais o curso de especialização, mestrado... o que mais pode me proporcionar enquanto profissional porque eu acho que o profissional, o ser humano, é um ser inacabado, como diz Paulo Freire, está sempre em construção, ele está sempre construindo significados, (re)construindo, (re)significando. É essa relação, sabe? Tu estás sempre te construindo, nunca vai acabar: “ah, me formei professor e sou professor”. Negativo! O professor tem que estar sempre em processo.” **Pandora**

A trama de um projeto de vida pessoal/profissional relacionado a um projeto ontológico, existencial, amalgama-se a um processo formativo autopoiético cuja formação continuada é condição *sine qua non* para o desenvolvimento discente. Nesse sentido, ao contemplarmos a perspectiva abordada, relacionando-a às narrativas dos sujeitos de pesquisa, destacamos a *(auto)formação continuada* como fio de sentido condutor da trajetória formativa dos estudantes.

Como afirma o sujeito Pandora, não basta “formar-se” professor (referindo-se à conclusão do curso de graduação), pois o ser humano, o professor, é um ser inacabado, em constante transformação e, por conseguinte, “o professor tem que estar sempre em processo”, em processo de *(auto)formação continuada*. Acreditamos que as experiências são elementos-chave para a efetivação de tal processo, ao destacarmos a prática docente em consonância com os referenciais teóricos que a embasam e a justificam. Como afirma o sujeito Apolo, “o professor se desenvolve muito profissionalmente dentro da sala de aula”.

Ainda em consonância a um projeto de vida pessoal/profissional dos estudantes pesquisados, o qual está relacionado a um projeto ontológico, existencial, podemos realizar a tessitura entre teoria e empiria, ao conjugar o referencial teórico e epistemológico que constitui os paradigmas deste trabalho de investigação e relacioná-los às compreensões construídas por meio da análise dos dados da pesquisa.

Os fios de sentido tecidos entre o arcabouço teórico que referencia esta pesquisa e os dados empíricos obtidos com as entrevistas narrativas individuais realizadas com os sujeitos

de pesquisa são tramados sob a perspectiva da legitimidade do outro, ao considerarmos que toda ação humana tem sentido ético, e tal ligação do humano com o humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro. (MATURANA & VARELA, 2010). Assim, estes excertos são elucidativos ao intentarmos tecer tais fios de sentido:

“Se tu fores dar aula para a Educação Infantil não vai então se for pelo dinheiro, se tu não estás pensando nas crianças que estão lá, se tu não estás pensando no que tu podes proporcionar de bom para elas, significativo para a vida delas, não vai. Não vai! Para mim não precisa ir, eu acho que não precisa ir. Se é para ti ir lá para maltratar as crianças que estão lá, para não contribuir na formação deles, não precisa ir, deixa um professor que tenha competência para isso. Não vai! Se tu não gostas do que tu fazes, não vai! Isso não vai te ajudar em nada e vai só frustrar os sujeitos que tu deverias transformar.” **Pandora**

“Acredito, sim, em fazer a diferença de alguma maneira. Pretendo fazer, não ser apenas mais uma, mas ter mais conhecimento, sabe? Buscar um conhecimento, que eu admiro muito as pessoas com quem a gente consegue conversar e a pessoa sabe conversar, entende de vários assuntos, é bem dinâmica, eu admiro muito pessoas assim. E, se eu admiro, é porque eu também quero ser, ao menos um pouco, porque claro, a gente está sempre aprendendo, e o Curso de Pedagogia, querendo ou não, proporciona isso, porque são diferentes disciplinas, sabe? Tu estás em diferentes ambientes, tu podes discutir muita coisa, então é um lugar muito amplo que te dá vários caminhos e isso é muito importante pra mim.” **Minerva**

“Eu sempre digo para as pessoas: 'se fosse por causa do dinheiro, eu não teria cursado pedagogia'. Só faz pedagogia quem gosta mesmo. Só é professor quem gosta mesmo.” **Apolo**

“Eu acho que o bom profissional tem que ter isso, ele tem que instigar o aluno, incentivar, estimular de todas as formas possíveis para alcançar uma qualidade de ensino.” **Pandora**

“O meu foco é a sala de aula. Vou ganhar pouco? Vou ganhar pouco, mas...” **Prometeu**

“Eu estou com 30 anos, eu entrei no curso aos 25 e às vezes eu me pergunto: '[Prometeu], tu fizeste a escolha certa?' E se tu não tivesse escolhido isso? Eu não me vejo em outra área. Não me vejo. Eu acho que eu seria uma péssima médica, seria uma péssima engenheira. Não me vejo nessas áreas.” **Prometeu**

“Ser estudante significa... como é que eu vou explicar? Significa ter tido uma oportunidade, uma experiência de vida enorme, um aprendizado enorme, que vai me servir não só na questão profissional, mas na questão pessoal, um aprendizado que vai me ser muito útil para o futuro. Que é uma carga a mais na bagagem da vida.” **Prometeu**

A partir dos excertos das narrativas dos estudantes, compreendemos, em relação a um projeto de vida pessoal/profissional relacionado a um projeto ontológico, existencial, que os fios de sentido tramados no processo formativo autopoiético dos estudantes são constituídos pela presença do outro, ou seja, o outro é sentido/experenciado/considerado como um

legítimo outro na convivência (MATURANA & VARELA, 2001; 2010), principalmente ao considerarmos os sujeitos concernentes ao processo pedagógico relacionados à profissão docente. A narrativa de Pandora é elucidativa ao intentarmos conjugar teoria e empiria, ao afirmar que “Se tu fores dar aula para a Educação Infantil não vai então se for pelo dinheiro, se tu não estás pensando nas crianças que estão lá, se tu não estás pensando no que tu podes proporcionar de bom para elas, significativo para a vida delas, não vai. Não vai!”.

A questão salarial é recorrente nas narrativas dos sujeitos, os quais não atribuem a sua opção pelo Curso de Pedagogia da UFSM, o seu projeto de vida pessoal/profissional, à possível remuneração financeira que receberão no exercício da profissão docente. O sujeito Apolo é categórico ao afirmar que “se fosse por causa do dinheiro, não teria cursado pedagogia”. Assim, perguntamo-nos: então, o que faz com que os estudantes optem pelo curso mencionado, visto que a profissão docente não é, geralmente, valorizada financeiramente como deveria? O próprio sujeito Apolo nos responde, em consonância com a arguição apresentada pelos outros sujeitos: “só faz pedagogia quem gosta mesmo. Só é professor quem gosta mesmo”.

O gostar, o desejo de ser estudante de um curso de licenciatura, o desejo de ser professor é, como elucidamos na categoria denominada “motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente”, uma motivação importantíssima ao intentarmos compreender os processos que vinculam o sujeito ao curso e, deste, à profissão docente. Assim, mesmo que as condições objetivas – o que será abordado na categoria emergente denominada “ambiência discente” – exemplificadas pelos baixos salários dos docentes sejam um fator decisivo para a opção por um curso de licenciatura, isso não impediu que os estudantes pesquisados optassem pela profissão docente, pois, como afirmamos, o projeto de vida pessoal/profissional dos estudantes está relacionado a um projeto ontológico, existencial, que transcende à simples remuneração financeira que porventura possam vir a receber como professores.

Em relação a um projeto de vida pessoal/profissional, o qual, como afirmamos anteriormente, também está relacionado a um projeto ontológico, existencial, destacamos a valorização pessoal/profissional relatada/requerida/discutida no discurso dos sujeitos participantes desta pesquisa, elemento-chave ao considerarmos a efetiva vinculação dos estudantes ao curso investigado e a possível vinculação à profissão docente. Os excertos de Prometeu, Pandora e Cupido assim expressam a importância da valorização pessoal/profissional em seu desenvolvimento como estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM e as possíveis implicações em sua futura carreira docente:

“A profissão de professor é muito desgastante, exige muito de ti e tu ainda não és, não te sentes valorizado. Tu és testado, tu és diminuído na tua autoestima como pessoa, como profissional. É difícil, mas se eu não fosse pedagoga, eu iria... ‘eu seria o quê?’, eu fico me perguntando. Médica? Não, não! Engenheira? Não, não! Empresária? Não, não! Eu não me vejo em outra área, não me vejo em outra área. Gostaria de, no futuro, trabalhar com pessoas da EJA, é o que me interessa. Com adolescentes definitivamente não! Pré-adolescentes no máximo dos máximos. Adolescente, não! Eu não me vejo em outra área porque, quando eu tenho dúvida, porque – isso é uma coisa que eu muito faço quando eu não sei o que eu quero – eu penso no que eu não quero e automaticamente eu descubro o que eu quero [risos].”

**Prometeu**

“Essa questão salarial nunca me impediu de seguir essa escolha, de fazer essa escolha, e também não vai me impedir. Nunca pensei nessa questão pelo fato que a minha vontade era tanta e é tanta de continuar estudando, de continuar me especializando cada vez mais e eu tenho amor pelo que eu faço. Eu acho que a questão salarial, ah, é claro que é bom tu ter uma segurança financeira, mas isso não te faz tão feliz quando tu pensas que a tua formação pode transformar outros sujeitos, isso é o que eu penso, entendeu?” **Pandora**

“Poderia ser mais valorizado, porque eu vejo como muito importante, sabe? Só que se tu estás aqui – e tu não és obrigada a estar no curso – tu entras no curso sabendo o que tu vais ser e o que tu queres (ou não, mas tu entras e descobres), aí tu entras no curso pensando em ser professora, aí todo o curso fica pensando ‘ah, por que não é valorizado?’ aí tu vais sair daqui e vais fazer o quê? Eu sei que não é valorizado, mas é uma coisa que eu gosto e que eu vou valorizar. Pode não ser valorizada, mas eu vou valorizar, não é que seja uma coisa boa, mas se não é, a gente tenta, e começa tu te valorizando, porque às vezes quem está aqui não está valorizando, mas quer ser valorizado.” **Cupido**

A valorização como estudantes de um curso de licenciatura e também as questões concernentes à profissão decente relacionadas às dimensões pessoal e profissional são elementos fundamentais que refletem diretamente na autoestima dos estudantes pesquisados e que, conseqüentemente, exercerão influências significativas na efetiva vinculação dos estudantes ao curso. Assim, as condições de trabalho e o salário, por exemplo, são dimensões analisadas pelos sujeitos de pesquisa que interferem na autoestima docente, mas nem por isso foi um fator de desistência em relação ao curso.

Por fim, em relação a um projeto de vida pessoal/profissional, o qual contempla questões ontológicas, existenciais, há o Curso de Pedagogia da UFSM, o qual pode ser compreendido como território potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes pesquisados do curso em questão. Estes excertos dos sujeitos de pesquisa ratificam tal compreensão construída a partir das narrativas:

“Porque cursar uma faculdade em uma universidade federal como a UFSM não é só cursar uma faculdade: é uma vivência universitária que tu constrói, muito significativa para o teu crescimento como pessoa, como profissional.” **Prometeu**

“E no pessoal seria assim: porque antes eu me sentia tão sem cultura, sem

conhecimento, e estando aqui eu tenho buscado bastante coisa, o que eu posso participar eu posso fazer além da sala de aula, porque a sala de aula te dá uma base, mas ainda é pouco. Então a universidade em si, junto com o Curso de Pedagogia, te dá vários caminhos que tu consegue buscar essa forma de conhecimento que eu quero.” **Minerva**

“A gente que mora na Casa do Estudante, a gente têm um ‘plus’, um bônus que é o que todo mundo fala: ‘morar na casa do estudante é viver a universidade 24 horas por dia’, e é verdade! O meu crescimento foi como um todo, eu cresci na convivência diária no CE, com os colegas, com os professores, com os perrengues, com as provas. Eu cresci na convivência com as pessoas na Casa do Estudante, eu cresci na convivência com as pessoas nos lugares em que eu trabalhei, porque eu fui bolsista pela PRAE na maior parte do meu curso, trabalhei no HUSM quase três anos como bolsista e... tudo influencia. Tudo, tudo, tudo! Todos os ambientes pelos quais a gente circula, nos quais a gente constrói uma história, tudo é aprendizado e crescimento!” **Prometeu**

“O Curso de Pedagogia é um curso bom para quem busca, mas para quem não busca, para aquele aluno que não é tão empenhado, que não tem sua autonomia mais forte, esse curso acaba sendo muito chato.” **Minerva**

Portanto, o Curso de Pedagogia, assim como a Universidade Federal de Santa Maria, podem ser considerados, ao compreendermos os significados atribuídos pelos estudantes pesquisados, como territórios potenciais para o seu desenvolvimento não somente profissional, mas também pessoal. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal/profissional está relacionado à [trans] formação discente, a qual é compreendida – sob a perspectiva autopoietica – como as congruências estruturais necessárias entre os estudantes e o meio do qual estes fazem parte. Os estudantes, como seres vivos, têm, naturalmente, atividade autônoma, sendo capazes de auto-organização permanentemente em busca do conhecimento e da aprendizagem, em um processo denominado pelos autores de autopoietico. (MATURANA & VARELA, 2001).

A [trans] formação discente, dessa forma, não está atrelada somente à apropriação de conteúdos, à construção de conhecimentos em relação às Ciências da Educação, mas também a experiências/vivências que consideram as relações inter e intrasubjetivas concernentes ao processo formativo autopoietico dos estudantes, como pode ser observado na narrativa do sujeito Minerva, o qual também busca cultura no curso em questão, ou ainda o sujeito Prometeu, que citou as “vivências universitárias” proporcionadas pela Casa do Estudante Universitário, pelo curso e pela universidade de um modo geral.

Ainda em relação ao Curso de Pedagogia da UFSM e ao projeto de vida pessoal/profissional, o qual contempla questões ontológicas, existenciais, dos estudantes do referido curso, citamos algumas das (re)significações que o processo formativo inicial proporciona aos estudantes:



“Quando eu entrei no curso eu não conhecia, não sabia o que eu ia pensar a respeito, mas hoje eu não vejo só como uma questão profissional, é uma responsabilidade muito grande, eu me imagino trabalhando com as crianças, e é muito delicado tu trabalhar com as crianças, porque elas vão crescer e tu de certa forma estás contribuindo para o que elas vão ser. O curso não te prepara só para tu ir para a sala e ensinar, ele te prepara pra tu conhecer a criança, tu saber a importância dela, tu saber o que ela vai vir a fazer. É o que eu penso, que não é como uma coisa que ela vai estar na sala e depois ela nunca mais vai lembrar daquilo, ainda mais dos Anos Iniciais, eu até hoje lembro da minha professora da primeira série, é uma experiência, é um momento que tu estás totalmente mudando a tua vida, tu estás chegando na escola, conhecendo muita gente, vai aprender o que tu vai levar para o resto da vida.” **Cupido**

“É isso que a minha orientadora nas formações também vem enfatizando muito, para os professores serem professores constantemente pesquisadores da sua prática. É nesse foco que eu me coloco. Eu acho que o professor vai se tornando professor, não é apenas o curso, não é apenas o estágio que vai te dizer: ‘pronto, sou professora!’. Tudo bem, tu tens o título de professora, mas o que vai te capacitar mais nessa formação vai ser a tua prática enquanto professor, o desenvolvimento dela durante a tua docência em sala de aula, o desenvolvimento das tuas reflexões, entendeu? Todo esse processo vai te capacitar como professor em sala de aula ou como professor em sala de aula pesquisador. E para mim são esses específicos.” **Pandora**

Depende da tua dedicação. Se tu quer, tu tens que ‘correr atrás’, não adianta. Tu vais ter sempre o mínimo, se tu quiseres o máximo tu vais ter que buscar. Quatro anos passam muito rápido. E um semestre passa voando e se tu não for buscar além tu não vais conseguir, tu vais ter o mínimo também. Essa busca é individual. No momento em que eu estou buscando, eu estou me auto-formando, me auto-construindo.” **Psique**

“Eu acho que depende do aluno mesmo. Nenhum professor vai te dar todo o conhecimento do universo. Tu vais ter que buscar, não adianta! E tu tens que ler também. Ler muito. Ler, reler.” **Psique**

Assim, ao contemplarmos o discurso dos estudantes sujeitos desta pesquisa, a qual contempla os semestres iniciais, intermediários e finais do curso, observamos as (re)significações – referentes a um projeto de vida pessoal/profissional, o qual contempla questões ontológicas, existenciais – relacionadas ao seu processo formativo inicial.

Os sujeitos citam a (auto)formação – autopoiese – como um elemento essencial para a formação do estudante do Curso de Pedagogia e, a partir de tal perspectiva epistemológica/teórica, (re)significam suas trajetórias discentes, em uma contínua espiral reflexiva que é conduzida por experiências formativas e processos autopoieticos de construção de conhecimentos, ao considerar as relações inter e intrasubjetivas concernentes a tais processos.

A partir de tais (re)significações de suas trajetórias formativas, há a consciência da necessidade da (auto)formação continuada, elemento-chave ao considerarmos os vínculos



construídos pelos estudantes com o curso investigado e com a profissão docente. As congruências estruturais necessárias (MATURANA & VARELA, 2001) e a ação do sujeito aprendente são essenciais na construção de tal entendimento, e o excerto da narrativa do sujeito Psique é elucidativo ao intentarmos compreender tal concepção: “No momento em que eu estou buscando, eu estou me auto-formando, me auto-construindo.”

Por fim, a partir das narrativas dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM, construímos compreensões sobre uma categoria muito relevante para esta pesquisa, a saber, a possível relação existente entre um projeto de vida pessoal e um projeto de vida profissional concernente à trajetória formativa dos estudantes pesquisados. Entendemos que o projeto de vida pessoal/profissional constitui uma unidade de compreensão para os estudantes, os quais o relacionam a um projeto ontológico, existencial, que conduz o seu processo autoformativo e orienta as suas escolhas tanto no âmbito profissional como no pessoal.

### **3.3 Os significados atribuídos pelos estudantes ao seu processo formativo inicial**

“A tua (auto)formação está relacionada às tuas relações interpessoais (...). Os sujeitos se constroem na troca com o outro, no contato com esse outro.” – Pandora.

A atribuição de significados concernentes ao processo formativo inicial dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM é uma categoria-chave ao considerarmos os objetivos que orientaram a tessitura desta dissertação de mestrado, principalmente em relação a um dos objetivos específicos deste estudo, a saber, compreender os significados que os estudantes do referido curso dão ao seu processo formativo inicial.

A categoria apresentada é fundamental ao intentarmos compreender aspectos relacionados à formação inicial de professores, destacando os processos formativos autopoieticos que ocasionam as permanentes elaborações de significados e as (re)significações referentes à trajetória formativa dos estudantes sujeitos desta pesquisa. Em relação às citadas (re)significações, estes excertos das entrevistas narrativas são elucidativos ao intentarmos construir compreensões sobre a categoria abordada:

“Eu fui conhecendo um pouco de como funciona a pedagogia, como ela trabalha, que público ela atende, qual é o campo de atuação, né? Porque às vezes a gente se limita só à sala de aula. Ah, a pedagogia vai formar um professor para os Anos Iniciais, para a Educação Infantil, para a EJA, né? Para atuar em sala de aula. Eu entrei com essa ideia da pedagogia: de que eu seria uma professora para trabalhar em sala de aula, né? E foi ampliando essa visão que, então, eu fiquei no curso, eu aproveitei, fui conhecendo melhor, fui fazendo disciplinas, fui sabendo os lugares em que eu posso atuar, com o que eu posso trabalhar, e fui gostando, fui gostando.

Hoje eu sou apaixonada pela educação.” **Apolo**

“É mais ou menos o que eu já tinha te falado, continua ensinando a ler e a escrever [profissão docente], mas agora eu vejo que é muito mais que isso, que não é só para isso, e hoje eu enxergo as crianças, porque antes eu não as enxergava, eu só enxergava a professora, e hoje eu enxergo que ela está lá e ela vai preparar a criança para o mundo, e a maneira que ela vai ensinar, vai interferir na vida da criança, é um momento que ela vai levar, e antes eu não percebia a importância disso.” **Cupido**

“Aos poucos eu fui compreendendo que o trabalho da pedagogia não é limitado ao trabalho com crianças e que esse não é o ponto principal da pedagogia. Eu acho que, em primeiro lugar, a gente tem que fazer pedagogia com a gente, eu faço pedagogia comigo, eu me coloco na pedagogia, eu trabalho a pedagogia comigo porque no momento em que eu faço pedagogia comigo eu sei fazer pedagogia com o outro. Eu entendo dessa forma. Eu me coloco como professor dessa forma. Eu me coloco frente à criança dessa forma, eu entendo a criança dessa forma.” **Apolo**

As vivências experienciadas pelos estudantes no decorrer do seu processo (auto)formativo permitem afirmar que, durante o período em que ocorreu o desenvolvimento de atividades relacionadas ao Curso de Pedagogia da UFSM, houve a (re)significação em relação às atribuições, às incumbências relacionadas à profissão docente. Ao ingressarem no referido curso, alguns estudantes relataram que tinham a ideia de que o papel do professor se resumia à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que foi sendo alterado à medida que os estudantes vivenciavam experiências formativas que ampliaram o horizonte de atuação profissional do pedagogo.

Em relação a tais experiências, Josso (2004) as compreende como a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, pois permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento em um círculo retroativo. Portanto, segundo a autora, nesta retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e fazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade. A autora destaca que, para que uma experiência possa ser considerada formadora, é preciso que a compreendamos sob a perspectiva da aprendizagem; em outras palavras, tal experiência deve simbolizar atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004).

Josso (2004) propõe considerar o que designamos comumente por experiências como vivências particulares. As vivências – infinidades de transações – adquirem o status de experiências a partir do momento em que é realizado um trabalho reflexivo sobre o que ocorreu, sobre o que foi observado, percebido e sentido. A autora afirma que o conceito de

experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, ao observar que tal articulação se objetiva em uma representação e em uma competência. A experiência “implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”. (JOSSO, 2004, p. 49).

O Curso de Pedagogia da UFSM é, portanto, compreendido como um possível território de formação e transcende a concepção que o vincula somente à formação de professores para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, resultado de experiências formadoras, as quais compreendem a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, à (re)significação dos estudantes pesquisados em relação ao seu processo (auto)formativo em um curso superior de uma universidade.

As (re)significações são estabelecidas, como afirmamos anteriormente, no decorrer do processo formativo autopoiético dos estudantes pesquisados, no qual as interações inter e intrapessoais assumem um papel fundamental, em que o ouvir e o falar, como considera a sujeito Pandora, é essencial:

“A tua (auto)formação está relacionada às tuas relações interpessoais. Tu aprendes em relação a isso. Tu precisas ouvir – assim como tu precisas falar – tu precisas ouvir as outras pessoas.” **Pandora**

“A tua formação é tu que faz, tu tens que ler, além do que o professor pede, tu tens que buscar além do que o professor te falou em sala, tu tens que dialogar muito.” **Minerva**

“Eu sei que eu vou pegar o meu diploma e eu vou ter que buscar formação fora para aquilo que eu quero, porque eu deletei muita coisa: professores, as suas formas de dar aula, os conteúdos. Eu deletei muita coisa da minha cabeça (...). Guardei alguns poucos e bons, alguns conteúdos bons, algumas coisas que me interessaram mesmo e vou pegar o meu diploma e... formação continuada! Vou ter que fazer uma pós, uma especialização, voltada pra me dar subsídios pra trabalhar em sala de aula.” **Prometeu**

“Porque eu busco fazer muitos seminários fora, participar de oficinas, dialogar com outros cursos, com a Educação Especial. Eu consigo me relacionar muito bem com meninas da Educação Especial, troco experiências por já ter uma experiência em escola e vejo que, quando eu chego à aula, parece que nada é tão concreto, sabe? A gente chega a se desmotivar um pouco. Eu cheguei ao quarto semestre um pouco desmotivada, mas como eu troquei de semestre pensei que ia mudar, aí tenho que buscar essa motivação sozinha, porque em sala tu não consegue. E é sozinho, sabe? O aluno, o acadêmico, não sei se só aqui na universidade, ou só no meu curso, ou só na minha turma, a gente tem que buscar sozinho.” **Minerva**

“A minha formação inicial me serviu muito para aprender o que eu quero e o que eu

não quero ser como pedagoga, como profissional dessa área. Aprendi muito. A minha formação inicial me serviu para isso, eu aprendi o que eu quero e o que eu não quero ser, porque a gente aprende com o mau exemplo, porque se a gente não aprende fazendo a gente aprende o que não deve fazer e tudo é aprendido, isso é uma coisa que eu levei muito tempo pra entender: nem tudo que é ruim, que nem todas as experiências ruins da nossa vida de tudo são ruins, serve para a gente crescer, isso eu levei muito tempo para entender.” **Prometeu**

Ao considerarmos os excertos das narrativas dos estudantes pesquisados e ao relacioná-los aos estudos de Josso (2010), apresentamos o conceito de Invenção de Si, o qual pode se compreendido como as [re] elaborações de sentidos e significados que os sujeitos constroem no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais em relação a si mesmos. Ao tecerem os fios de sentidos que compõem a trama de suas vidas pessoais e profissionais, os sujeitos, consciente e/ou inconscientemente, “inventam a si mesmos”, ou seja, atribuem sentidos e significados que constituem suas subjetividades, suas identidades:

“Eu acho que é bem importante a gente fazer uma reflexão do processo formativo da gente. Como que eu fui me constituindo durante o período de formação, o que eu mudei, o que eu não mudei, o que eu estou levando desse processo para mim, como eu percebo o que eu posso mudar, né? Eu acho que é bem importante isso.” **Apolo**

“Para mim significa muito [ser estudante do Curso de Pedagogia], porque é o que eu escolhi, e quando a gente está debatendo em aula, a maioria das pessoas tem vergonha de dizer o que faz e eu trato isso como um absurdo, porque como é que tu vais ter vergonha de expor o que tu fazes, o que tu gostas, o que tu escolheste para a tua vida? Porque tu não vais cursar pedagogia por quatro anos e vai esquecer que tu fizeste pedagogia, é algo que tu vais exercer depois que tu aprendeste.” **Minerva**

“Eu aprendi muita coisa, eu cresci. Eu cresci por dentro, eu me tornei uma pessoa melhor, uma pessoa diferente. Eu cresci, eu sinto que eu cresci. Eu cresci no sentido intelectual. Tem uma palavra que... tem uma expressão que eu gosto muito, que é “vivência de mundo”. Tu adquires vivência de mundo e a gente nunca para de adquirir isso, a nossa vivência de mundo nunca para de crescer, porque a gente está sempre aprendendo, sempre aumentando a nossa vivência de mundo. E eu sinto que a minha aumentou muito, eu sinto que eu aprendi muito nesses anos: dentro do curso, aqui em Santa Maria, e isso é bagagem, não é? Isso é vivência, isso é vida. Como eu já disse: não é só fazer uma faculdade, é a pessoa que tu... a [Prometeu] que entrou no curso não existe mais. Não existe mais: eu sou outra [Prometeu]! Não sou mais aquela, e assim vai ser: o tempo todo a gente está mudando.” **Prometeu**

Ainda ao considerarmos o conceito de Invenção de Si, de acordo com Abrahão (2006), a narrativa autorreferente é um elemento substantivo para o conhecimento de si e, nesta dimensão, é construtora/reconstrutora de identidades de sujeitos. Construção de identidade é tomada no sentido que lhe dá Ciampa (2001), isto é, identidade como metamorfose, identidade como movimento.

Identidade é, pois, um processo que se verifica durante toda a vida do sujeito. Este

processo, naturalmente, se desenrola independentemente de o sujeito intencionalmente narrar-se. (ISAIA, 2006). Assim, a Invenção de Si, por meio das narrativas dos sujeitos pesquisados, demonstra os significados e sentidos atribuídos ao processo formativo autopoietico dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM, ao considerarmos a trajetória formativa dos mesmos.

O outro, o sujeito, é considerado pelos estudantes pesquisados como um elemento fundamental para o seu processo formativo autopoietico, o que ratifica o fato de a autopoiese ser necessariamente uma perspectiva [auto] formativa que requer a presença do outro, desqualificando o senso comum que compreende a (auto)formação como a formação por si só, relacionada erroneamente ao autodidatismo e/ou às altas habilidades. Estes excertos são elucidativos ao intentarmos construir compreensões sobre o outro, o sujeito, no processo (auto)formativo dos estudantes pesquisados:

“Então como é que tu vais te auto-formar se tu não consegues fazer, trazer essas relações, fazer essas trocas, entendeu? Porque é importante a troca. Os sujeitos se constroem na troca com o outro, no contato com esse outro, porque, na medida em que tu te identifica com esse outro, que tu te iguallas, tu também te diferencias e tu constrói a tua identidade em relação a isso, entendeu?” **Pandora**

“Eu acho que o pedagogo tem uma coisa na formação dele que as outras formações de professores não têm, que é aquela essência de trabalhar com o sujeito. Trabalha o sujeito, o sujeito especificamente. Eu não... talvez eu esteja errada, né? Mas eu acredito que os outros cursos de formação especialistas nas áreas deles – literatura, física, química – não têm essa preocupação tão aguçada de trabalhar o sujeito. A pedagogia eu vejo que tem uma preocupação muito com o sujeito independente se ele for criança, se ele for adulto, se ele for idoso. É indiferente. Eu faço pedagogia trabalhando com o sujeito.” **Apolo**

“O outro é essencial para a tua formação enquanto sujeito, é essencial. Tu não te formas sozinho, tu precisas dessas relações, tu precisas que se tenham relações para tu ires te formando, entendeu? Pessoalmente e profissionalmente. Tu precisas dessa troca, desse outro para tu construíres outros argumentos, outras fundamentações, senão a gente não precisa de teóricos, entendeu? Eles não são humanos aqui presentes, mas estão ali nos livros, eles estão dialogando, e tu precisas também abrir o teu olhar para poder fazer esse diálogo, porque tu ler simplesmente por ler não tem significado algum.” **Pandora**

A importância do outro, do sujeito, na formação dos estudantes pesquisados está relacionada ao *percurso vital* dos mesmos, o qual compreendemos como sendo o continuum experiência–expressão, evidenciado em autobiografias que revelam as idiosincrasias do sujeito/professor, cuja interpretação permite a compreensão dos entrelaces do tempo histórico e vital, mas também concreto e subjetivo, a partir dos eventos significativos para a pessoa, nos diferentes contextos vividos. O percurso vital indica pistas para uma provável definição de

quem seja esta “pessoa”, em processo de desenvolvimento, que experiencia e expressa, no tempo, a sua própria trajetória.

Outrossim, o desenvolvimento é um processo que pressupõe estabilizações e mudanças das características biopsicológicas da pessoa ao longo do ciclo de vida e, também, por meio de gerações (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). O percurso vital evidencia isso ao revelar uma riqueza de informações que vão além do indivíduo, ao percebê-lo como um ser de relações, com o outro e com o meio ambiente. (MACIEL, 2006).

São tais relações com o outro que constituem os fios que compõem a trama dos processos formativos autopoieticos, os quais necessitam da presença/interação do/com o outro, o sujeito. Nesse sentido, ninguém se forma sozinho, mas sim, nas relações inter e intrassubjetivas que constituem o percurso vital, as trajetórias formativas do sujeito aprendente.

A relação teoria/prática é uma categoria presente no discurso dos sujeitos desta pesquisa, os quais relataram a importância da conjugação desses dois elementos em seu processo (auto)formativo, em seu percurso vital, ao destacarem as falhas existentes no Curso de Pedagogia da UFSM concernentes à falta do elemento *prática* no decorrer da formação inicial de professores:

“Só que eu ainda sinto agora, em processo de estágio, finalização e durante o meu estágio que tem coisas no Curso de Pedagogia que falta muito. Falta. Para mim falta a relação entre teoria e prática. A teoria é importante, ela é superimportante, mas falta desde o início uma relação teoria-prática para tu relacionares o que tu estás estudando.” **Pandora**

“Teve coisa boa, teve coisa ruim. Vou ter que correr muito 'atrás da máquina' depois que eu me formar, porque eu acredito na aprendizagem na prática e como eu sinto que o curso tem pouca prática, então eu sinto que eu ainda tenho muito que correr atrás porque, como eu falei, eu simplesmente liguei o botão do 'foda-se' para aquilo que eu não gostava e, de certa forma, posso ter até me prejudicado ao fazer isso, não é? (...). Foi válida essa minha formação inicial, aprendi muito, muito, muito e a gente aprende com o que é bom, a gente aprende com o que não é tão bom assim. Tudo é aprendido, mas que, apesar de tudo, valeu muito a pena e, como eu não sou mais a mesma [Prometeu] que entrou no curso em 2008, eu sei que hoje quando eu me deparar com situações pelas quais eu já passei... e essa é uma das vantagens de envelhecer, não é? A gente passa por caminhos e depois, quando a gente vê ele de novo pela frente, a gente... ah, isso aí eu já sei como é que é e daí a gente vai e desvia. Então eu me sinto muito mais preparada hoje para fazer uma outra faculdade, eu me sinto mais preparada hoje para fazer um outro curso e isso é bagagem, é vivência.” **Prometeu**

“Quando eu cheguei ao Curso de Pedagogia eu me decepcionei. No meu primeiro semestre eu me decepcionei porque a gente chega ao Curso de Pedagogia pensando que ele vai te dar uma receita, mas o curso não te dá uma receita pronta, isso não existe. Tu te constrói professor na medida em que tu vais exercitando essas tuas práticas, na medida que tu vais estudando também. Essa foi uma decepção que me

deixou... como eu posso te dizer? Me fez pensar em desistir, mas eu acho que a minha persistência foi tão grande, tão grande que eu disse: “não!”, eu entrei aqui, essa foi a minha escolha e eu vou ficar.” **Pandora**

“Eu vejo que a pedagogia deveria estar mais voltada – não só como a gente tem, né? – eu sei que vai ter disciplinas que a gente vai ter acesso a elas, mas eu queria que tivesse mais prática, não só didática e teoria. E depois tu vais ter que ter o que a universidade vai te oferecer na disciplina. E é pouco.” **Psique**

“Porque tu percebes que há disciplinas, muitos conhecimentos que tu deverias ter guardado, de certa forma, que se foi, tem coisas que passam 'batidas', entendes? Tem outras coisas... eu digo sempre assim... que tem um... tem aspectos e conhecimentos que ficam significativos para ti durante o curso porque tu consegues fazer uma relação, entendes? Tu consegues estabelecer uma relação entre aquilo que tu estás estudando e aquilo que tu vivencias.” **Pandora**

Assim, a relação teoria-prática é uma dimensão da formação inicial de professores que é mencionada pelos estudantes pesquisados como elemento fundamental para vinculá-los ao curso e à profissão docente. Os pesquisados destacam que o Curso de Pedagogia da UFSM, em relação à teoria, atende às suas expectativas, ao ressaltarem a qualidade, a excelência da matriz curricular, das disciplinas que o compõem. Porém, em relação à prática, à inserção em instituições escolares e não-escolares, os estudantes observam que não há experiências que os vinculem à realidade da práxis, o que, de acordo com os mesmos, deveria ser contemplada durante todo o decorrer da formação inicial de professores, e não apenas nos semestres finais do curso, concretizado pelas disciplinas de pré-estágio e estágio final.

A análise e compreensão da relação teoria-prática se justifica ao considerarmos a *identidade profissional docente*, a qual pode ser compreendida como o processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor, resultante do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente. (GRILLO, 2006).

Segundo Pimenta (2002), ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições e dos significados sociais da profissão; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades atuais; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de



novas teorias. A dimensão pessoal se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais à questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos. (GRILLO, 2006).

Por fim, a compreensão da relação teoria-prática está relacionada a duas outras categorias-chave deste estudo, a saber, as experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência no curso e a constituição de vínculos com a profissão docente, ambas categorias discutidas e analisadas posteriormente neste trabalho.

### **3.4 As experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência no curso**

“O estágio é uma experiência maravilhosa. O estágio é, de fato, onde tu aprende ou não aprende, desiste ou não desiste.” – Prometeu.

Esta categoria fundamenta-se na importância de compreendermos e interpretarmos as experiências formativas que ratificam a escolha pela profissão docente e a permanência dos estudantes pesquisados no curso em questão. A categoria está relacionada a um dos objetivos específicos deste estudo, a saber, interpretar as experiências, a partir de narrativas, de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente.

Ao intentarmos elaborar entendimentos sobre tais aspectos da formação inicial de professores, destacamos – como assim o fizemos na categoria denominada “significados atribuídos ao processo formativo inicial” – a prática como elemento-chave no processo formativo autopoietico dos estudantes pesquisados, como podemos verificar nos seguintes excertos das narrativas:

“Eu acho que deveria haver mais experiências até para ti articular e relacionar esses elementos dessas teorias. Pode ser por meio de práticas, pode ser por meio de falas ou de alguém que venha fazer com a gente, entendeu? Eu acho que a gente deveria experimentar, que nem nas aulas de teatro e de música. A gente deveria experimentar essas práticas, como fazer uma prática assim para a gente.” **Pandora**

“Porque eu busco fazer muitos seminários fora, participar de oficinas, dialogar com outros cursos, com a Educação Especial, eu consigo me relacionar muito bem com meninas da Educação Especial, troco experiências por já ter uma experiência em



escola e vejo que, quando eu chego em aula, parece que nada é tão concreto, sabe? A gente chega a se desmotivar um pouco.” **Minerva**

“Em relação às experiências que a universidade me proporcionou, eu não tive muitas, mas eu pretendo agora ver se eu consigo alguma coisa que eu tenha mais acesso não à teoria do curso, mas à prática mesmo, o que eu ainda não tive. Aqui na universidade eu ainda não tive. E mesmo não tendo essa prática, eu não vou desistir.” **Psique**

“Descobrir algo que... eu não vou dizer que eu sou muito boa, mas é uma coisa que eu sei lidar, que eu sei – não sei como eu sei –, até me perguntavam isso, às vezes as regentes não sabiam lidar com uma situação e para mim era tão simples e tão fácil ter um olhar diferenciado para crianças que eu não sabia que eu tinha, por não ter contato com criança.” **Minerva**

Assim, percebemos no discurso dos estudantes pesquisados a necessidade da prática docente no processo formativo inicial de professores, como experiências/vivências que os vinculam ao exercício da profissão docente, o que, de acordo com o sujeito Pandora, é uma forma de articular e relacionar as teorias estudadas à realidade de contextos escolares e não-escolares. Podemos relacionar tal anseio dos estudantes pesquisados pela prática docente como uma necessidade relacionada à *cultura experiencial*, a qual pode ser compreendida, no campo da educação, como o conjunto de representações, valores e práticas que os sujeitos pedagógicos constroem em suas trajetórias na interface com seus contextos. (CUNHA, 2006).

As práticas – compreendidas pelos sujeitos como práticas escolares – significam, para os estudantes pesquisados, um elemento essencial para o seu processo (auto)formativo, ao destacarem a necessidade de experienciarem/vivenciarem atividades que os façam relacionar e articular as teorias estudadas à prática docente. Tais experiências/vivências poderão vinculá-los efetivamente ao curso em questão e, deste, à profissão docente.

Outrossim, os projetos de pesquisa são outro elemento-chave na trajetória formativa dos estudantes pesquisados em relação ao Curso de Pedagogia da UFSM, ao ratificar o entendimento sobre as experiências formativas que os vinculam ao curso, como podemos perceber nos seguintes excertos:

“Não faço parte dessa porcentagem [alto índice de evasão do Curso de Pedagogia da UFSM] porque realmente eu fui me identificando com ser professor, eu fui me identificando com o trabalho da pedagogia, eu fui gostando, eu fui conhecendo, eu fui querendo saber mais. Eu acho que foi muito pelos professores, pelos projetos de pesquisa. Então, desde o começo, eu sempre estive inserida em projetos de pesquisa, trabalhei em horrores de projetos.” **Apolo**

“O experimentar aqui no Curso de Pedagogia é importante, eu acho que é muito

importante. O curso é bom, eu acho que o curso é uma base, eu sempre digo que o Curso de Pedagogia é uma base, os pilares é tu que vais montando. Se tu passares quatro anos sem te inserires em um projeto de pesquisa, sem buscar formação complementar, sem estudar, esse pilares não vão crescer, e isso vai dificultar a tua formação acadêmica.” **Pandora**

“Eu acho que os projetos de pesquisa me motivaram muito a permanecer na pedagogia, no campo da educação. E, é claro, alguns professores que a gente tem. Há ótimos professores no Curso de Pedagogia. Professores maravilhosos que se empenham, que realmente trazem para a gente o que tem que ser trazido, o que tem que ser colocado para o Curso de Pedagogia. Então eu acho que foi isso que me levou a continuar e eu não me arrependo, eu não me arrependo de ter continuado. Eu gosto muito da área de pedagogia, né? Acho muito bom, acho essencial.” **Apolo**

Assim, um dos principais fatores citados pelos estudantes em relação a sua efetiva vinculação ao Curso de Pedagogia é a inserção em projetos de pesquisa, os quais, juntamente com os professores, são elementos-chave ao intentarmos compreender os porquês de os estudantes pesquisados não terem evadido do curso, considerando o alto índice de evasão do mesmo. Assim, os projetos de pesquisa e a necessidade de inserções na prática docente são dois elementos imprescindíveis ao relacionarmos a permanência do estudante ao curso e, deste, a vinculação à profissão docente, considerando as prerrogativas apresentadas pelos sujeitos de pesquisa.

Ainda em relação à efetiva vinculação dos estudantes ao curso e à profissão docente, apresentamos os relatos das narrativas dos estudantes pesquisados que versam sobre as suas experiências/vivências de inserção na prática docente, as quais contemplam a inserção em escolas e em outros ambientes escolares e não-escolares:

“O estágio é uma experiência maravilhosa. O estágio é, de fato, onde tu aprende ou não aprende, desiste ou não desiste.” **Prometeu**

“Olha, eu não pretendo desistir porque eu entrei, conheci e gostei do curso e do que eu vou poder fazer depois. Aquela pergunta clássica do início do semestre: 'por que você escolheu o curso?' as pessoas não sabem porque escolheram, não sabem porque estão ali, aí as pessoas desistem. Eu não sabia o porquê, mas eu queria conhecer, queria saber o que era, aí eu conheci, gostei e tenho planos para isso depois. Essas pessoas eu acho que não se identificaram.” **Cupido**

“A gente começou no terceiro semestre do curso a ter contato com as escolas, no terceiro semestre, em uma disciplina, nós fomos até... eu me lembro até hoje, eu e as gurias, a gente foi até um colégio de Ensino Médio aqui de Santa Maria para fazer uma entrevista com a coordenadora, foi nossa primeira experiência de ir até as escolas, já no terceiro semestre, e eu nunca me arrependi da pedagogia em todas as vezes que eu fui para a escola, pelos inúmeros motivos pelos quais eu fui, nunca me arrependi, mas me decepcionei muito com o CE, nunca me decepcionei com a escola, apesar de ver coisas tristes, coisas alegres, nunca me decepcionei com a escola, mas me decepcionei muito com CE.” **Prometeu**

“Eu recuperei pedindo para ir a uma escola, no voluntariado. Recuperei de duas maneiras: além de ter trocado de semestre, ter conseguido avançar para o quarto semestre, pedi para ser voluntária em uma escola, até por meio de uma inserção da PED que a gente achou que iria dar certo, mas não deu, vou na escola quando posso, mas posso participar das coisas da escola, e na bolsa de pesquisa que estou, que entrei em um subprojeto e dá para conciliar com a minha formação. (...) Sim, porque não adianta eu estar na sala de aula se eu não tenho minha formação, então o que eu faço fora, o que eu quero fora, é o que me faz permanecer. Tudo o que eu faço fora, até as oficinas do Brincar, eu saio, que é uma ou duas vezes por mês, que eu saio na sexta-feira animada pra continuar na segunda.” **Minerva**

“Nossas 'bixos' vieram falar para nós que conseguiram ir para a escola e isso foi gratificante, saber que foi uma luta nossa, em ir para a escola. Três desistiram, de duas turmas, três desistiram por olhar para a escola e dizer ‘eu nunca mais volto para a escola’, sabe? Já é um ponto positivo porque a pessoa vai conhecendo aquele ambiente. Talvez essa menina do quarto semestre que disse que os gritos das crianças a perturbam, talvez se ela tivesse ido no primeiro semestre ela já teria desistido, agora ela já está no quarto semestre.” **Minerva**

“A gente tinha que ter essa inserção na prática no primeiro semestre, porque aí a pessoa... Agora no quarto semestre a gente vai ter inserção, é a primeira vez que a turma está indo na escola, sabe? E daí tem gente que foi e disse: 'nossa, não imaginava que era assim!', porque a gente sem conhecer, a gente tem a nossa experiência como aluno na escola, isso até foi uma questão que a gente levantou na nossa primeira PED, na nossa turma teve gente que foi e viu que não era aquilo que queria, porque na sala a gente não tem essa noção, tem que ir e ver como é.” **Cupido**

“Eu fui procurando, nos primeiros semestres, como eu não sabia, eu estava em dúvida se era isso que eu queria, daí pensei 'não vou esperar chegar ao oitavo semestre, nos estágios, para ver que não era o que eu queria', então no primeiro semestre eu fui procurar para ver como funcionava o Ipê Amarelo, que era perto, ficava aqui dentro, ficava até mais fácil. Aí eu consegui a bolsa ali, e é um espaço muito legal, porque tu, além de ter experiência em sala de aula com as crianças, ali tem outros colegas de curso teus, que são bolsistas ou estagiários, as regentes da turma, que vão contribuir com a tua formação, vão te dar conselhos (não sei qual a palavra certa pra isso) e tu vai absorvendo, vai aprendendo, é um complemento do que tu estás vendo na sala. E que tu buscas conforme tu quer.” **Cupido**

“Sim, chegou no terceiro semestre eu troquei um pouco o meu foco, porque na creche é muito bom, tu sais com as crianças, é maravilhoso, mas na creche tu não tens continuidade, a gente não produz ali. Como a gente é bolsista, a gente acaba, eu por ser mais autônoma e independente eu fazia os meus relatos, eu participava das reuniões de pais, eu era mais frequente pela minha autonomia, mas as bolsistas, a maioria não fazia. Aí troquei para uma bolsa científica e o terceiro semestre começou a dar uma balançada, sabe? Já não sabia se eu queria continuar por estar longe das crianças, ou por estar numa bolsa de pesquisa nova, sabe? Aí o terceiro semestre foi o ponto em que eu pensei que talvez eu desistisse.” **Minerva**

“Sim. O estágio é impressionante!” **Prometeu**

Ao construirmos compreensões sobre a formação inicial de professores, destacamos a efetiva inserção dos estudantes pesquisados na prática docente, a qual expressa a possibilidade de vinculá-los ou não ao curso e à profissão docente, destacando o estágio final do Curso de Pedagogia da UFSM. A experiência/vivência da inserção por meio do estágio final mostrou-se

como um *momento* ou *acontecimento charneira*, o qual é compreendido por Josso (2004, p. 64) como os momentos ou acontecimentos “que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um 'divisor de águas' (...). Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado (...) para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”.

Ao considerarmos os sujeitos estudados e os objetivos desta pesquisa, ressaltamos o entendimento de momentos ou acontecimentos charneira, pois as experiências, os significados e os “fios de sentido” relacionados à trajetória pessoal/profissional de estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM são tramados por momentos e acontecimentos decisivos, de escolhas, de atribuição de sentidos, de motivações, enfim, nas palavras de Josso, por momentos ou acontecimentos charneira.

A narrativa do sujeito Prometeu é elucidativa ao considerarmos a prática, o estágio, como um momento ou acontecimento charneira em relação à trajetória [auto] formativa dos estudantes pesquisados, quando a mesma afirma que “o estágio é uma experiência maravilhosa. O estágio é, de fato, onde tu aprende ou não aprende, desiste ou não desiste.”.

As disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSM também são elementos constitutivos de experiências formativas que apresentam a possibilidade de os estudantes do curso ratificarem a sua escolha profissional e a permanência no referido curso, conforme nos revelam os excertos das narrativas. Ei-los:

“Eu acho que todo curso... nenhum é perfeito, todos os cursos têm as suas limitações, têm os seus 'buracos', né? Eu acho que o Curso de Pedagogia tem uma grade curricular muito boa, a gente tem disciplinas ótimas de metodologia, muito boas, mas eu acho que falta bastante coisa que nem... a gente trabalha durante o curso. Eu vejo assim, como uma metodologia só, eu só trabalho com aquela metodologia, eu não conheço outras realidades.” **Apolo**

“Busquei orientação, conversei com a minha orientadora da bolsa, conversei com uma professora do sétimo e oitavo semestres, dos estágios e elas disseram que era para eu aguentar, porque o terceiro semestre é o mais decisivo pra quem entrou decidido. É que poucas disciplinas do terceiro semestre chamam a atenção. A que mais me chamou a atenção foi Gestão, que trabalha sobre os assuntos da escola, como lidar, como não lidar, tinha as leis e tudo mais, e isso me chamou muito a atenção, era algo que eu não conhecia, que não tinham me apresentado ainda, então foi a melhor disciplina que eu tive.” **Mínerva**

“Eu aprendi a ligar o botão do 'foda-se' para aquilo que não me agradava e me servir só daquilo que eu gostava. Aprendi a fazer isso, porque, se não, tu desistes do curso. E eu vi muita gente desistir. Eu vi muita gente desistir da pedagogia: gurias que hoje já se formaram, estão se formando em fisioterapia, se formando em engenharia, porque entraram na pedagogia achando que era uma coisa... e era outra! Mas eu não desisti!” **Prometeu**

Assim, conforme o discurso dos estudantes pesquisados, a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFSM possibilita a realização de experiências/vivências formativas que os possibilitam a efetiva vinculação ao curso e ratifica a opção pela profissão docente, ao considerarmos a perspectiva da autopeiose em suas trajetórias formativas. Destacamos a especificação dos sujeitos de pesquisa em relação às limitações, aos “buracos” existentes na matriz curricular do referido curso, principalmente ao considerarmos a relação teoria/prática, aspecto apontado como insuficiente no relato dos estudantes.

A afetividade é um elemento-chave ao considerarmos os porquês de os estudantes permanecerem no curso, de manterem a sua opção profissional e de, conseqüentemente, vincularem-se à profissão docente, como destaca o sujeito de pesquisa Pandora:

“Eu sou apaixonada pelo Curso de Pedagogia, independente de algumas falhas que existem. Eu sou apaixonada por aquilo que eu faço. E o Curso de Pedagogia me mostrou o quanto eu sou capaz de ir além. O Curso de Pedagogia, e em especial a minha orientadora, e isso eu coloco no meu TCC: o Curso de Pedagogia, a minha orientadora, os projetos de TCC e de especialização são coisas que me fizeram mostrar a capacidade que eu tenho. A capacidade intelectual, a capacidade emocional de enfrentar tantos problemas, porque a gente passa por muitos problemas aqui dentro [referindo-se à universidade]. São elementos que me fizeram cada vez mais permanecer no Curso de Pedagogia.” **Pandora**

“Eu acho que quando tu tens um reconhecimento profissional e pessoal te fazem ficar cada vez mais apaixonada pelo que tu estás fazendo, mais vinculado ao curso. Se tu entras no curso e não é valorizada como profissional, tu não é valorizada como pessoa, tu não fica. Eu acho que tu não fica. Se eu não fosse valorizada enquanto pessoa, se não enxergassem a [Pandora] lá, naquele canto da sala, se não convidassem a [Pandora] para participar de projetos, se não convidassem a [Pandora] para participar de palestras – porque até palestras eu já dei – então o reconhecimento, eu acho que o reconhecimento em si é... eu acho que para mim é tudo, entende? Eu acho que são aspectos que me fazem ficar mais entrelaçada ao Curso de Pedagogia.” **Pandora**

Como podemos perceber, para o sujeito Pandora, a afetividade foi um fator decisivo para a sua permanência e efetiva vinculação ao Curso de Pedagogia da UFSM, ao afirmar que tal aspecto – representado pela sua relação com sua orientadora, por exemplo – fez com que ela ficasse mais “entrelaçada” ao curso em questão. Destacamos que as relações afetivas não somente fizeram com que Pandora permanecesse no curso e a vinculasse ao mesmo, mas também mostraram-lhe “o quanto ela era capaz de ir além”, sentindo-se valorizada como pessoa e profissional. Esta subcategoria relaciona-se aos significados atribuídos pelos estudantes à sua trajetória [auto] formativa, ao destacarmos a afetividade e a autoestima

referentes ao seu percurso formativo autopoietico.

Por fim, como subcategoria concernente às experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência no curso, destacamos a variável “gênero”, a qual revelou ser um elemento importante ao considerarmos o sexo dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM, o qual é constituído, em sua quase totalidade – mais de 95% dos estudantes – por acadêmicos do sexo feminino. Considerando o fato de um dos seis sujeitos desta pesquisa ser do sexo masculino, destacamos a sua narrativa em relação a tal característica e a relação existente com o fato de este ser estudante de um curso de licenciatura:

“Foi tudo muito novo, chegar aqui foi muito novo. Eu tive vários momentos para desistir, porque eu era o único homem, eu cheguei aqui e não encontrei nenhum outro homem fazendo pedagogia. Eu sei que existem, mas são poucos. Isso me deu uma desmotivação logo no começo.” **Psique**

Como podemos perceber pela narrativa do sujeito Psique, o fato de o mesmo ser o único homem em sua turma o desmotivou a permanecer no curso em questão, ao relatar dificuldades de relacionamento com as suas colegas. Psique relatou saber que existem poucos outros homens que cursam pedagogia na referida universidade e o mesmo nos explica o porquê de, apesar das dificuldades existentes em relação ao seu sexo, continuou a frequentar o curso, não o abandonando:

“Eu não desisti porque, como eu te falei no começo, meu sonho é lidar com os pequenininhos, nos Anos Iniciais, e eu vou conseguir.” **Psique**

Por fim, ressaltamos que a variável “gênero” não é contemplada pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos deste estudo e, portanto, não nos deteremos em analisar os porquês concernentes ao sexo, ao gênero dos estudantes pesquisados. Apresentamos a subcategoria em questão e abrimos caminhos a possíveis estudos que possam versar sobre o tema “gênero” e suas implicações em relação às experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência no curso, por exemplo.

### **3.5 As possíveis constituições de vínculos com a profissão docente**

“O estágio é um elemento-chave, porque é no estágio que tu vais saber se é realmente aquilo que tu queres, é o que te vincula à profissão.” – Pandora.

A presente categoria é essencial ao intentarmos compreender as possíveis constituições de vínculos dos estudantes pesquisados com a profissão docente, categoria relacionada a um dos objetivos específicos desta dissertação de mestrado, o de interpretar as experiências, a partir de narrativas, de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, possivelmente, vinculando o estudante à profissão docente. O objetivo citado também está relacionado à categoria anteriormente analisada, denominada “experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência no curso”.

Ao analisarmos o discurso dos estudantes pesquisados, perceberemos que o estágio supervisionado de final de curso é uma vivência/experiência imprescindível para a possibilidade ou não de constituição de vínculos com a profissão docente, os quais são tecidos no decorrer da trajetória formativa pessoal/profissional dos discentes:

“Acho que no estágio a gente 'dá a cara a tapa', no estágio a gente realmente se sente parte daquilo, a gente se dá conta: 'poxa, eu sou professora!' É onde a gente se dá conta de que está na reta final, tu não és mais aluna. É muito bom fazer estágio, eu tenho muita sorte de estar fazendo estágio em uma escola que, ao mesmo tempo que me dá muito medo, 'medo' não, mas muito receio, me deixa muito ansiosa, é um ambiente riquíssimo de aprender, porque é uma diversidade muito grande, tem de tudo lá dentro. Eu acredito que, se eu conseguir passar no estágio, eu estou preparada para a guerra [risos].” **Prometeu**

“O processo de estágio me fez ter certeza dessa profissão que eu escolhi, entendeu? E especialmente professora da Educação Infantil, porque eu me identifico nesse nível e, como profissional, eu tenho todos os trejeitos para lidar com crianças menores e tem elementos da minha formação que contribuíram muito para isso e continuo batendo no foco do reconhecimento, continuo batendo no foco do reconhecimento porque a partir das análises que a minha professora regente já fez de mim e a partir das análises que a minha orientadora já fez de mim – e ela até já me convidou para trabalhar no Ipê – eu acho que esse é outro elemento – principalmente para mim que estou saindo daqui – que eu tenho certeza dessa profissão, entendeu?” **Pandora**

“Eu ainda tenho muitas dúvidas e muitos medos para ser professora na sala de aula porque, o pouco que eu conheço, e agora o estágio, talvez a experiência que eu tenha não tenha me proporcionado o suficiente para eu atuar dentro de sala de aula, eu ter um apanhado de coisas que me proporcionam uma boa atuação dentro da sala de aula.” **Apolo**

“Eu jamais vou voltar atrás e dizer que não. Eu tenho certeza dessa profissão em decorrência disso, em decorrência da minha identificação, da minha identidade profissional de professor de Educação Infantil, dessa minha identificação e desse meu reconhecimento porque tudo o que eu fiz no estágio, todas as práticas que eu fiz, as vivências e as experiências que eu fiz no estágio, eu acho – ‘eu acho’, não! – eu acredito e tenho certeza que contribuíram para essa questão da minha formação e eu sei que se eu sair daqui e não tiver vínculo com a UFSM e agora eu estou



formada professora, eu vou conseguir me encontrar como profissional de pedagogia. Eu tenho certeza de que eu serei uma excelente profissional. Não estou querendo me gabar nem nada, mas eu tenho certeza, do processo de estágio, de toda essa busca que eu venho fazendo. Eu tenho certeza disso.” **Pandora**

“No estágio a gente percebe que a gente precisa mudar muito, que a gente precisa entrar naquele universo. Eu levei mais de um mês para me adaptar à minha turma de estágio, à minha professora de estágio, regente da turma, à dinâmica da escola, como é que ela funciona, como é que eles trabalham, como é que é aquele contexto, que princípios que regem aquele contexto. Então eu levei metade do meu estágio para conseguir me inserir naquele contexto, para que, depois, eu conseguisse fazer o trabalho. E também parte de me inserir naquele contexto é eu me perceber como professor, como eu sou como professor, o que eu posso fazer como professor, como eu posso trabalhar, porque a gente trabalha a partir da gente, porque uma aula se torna prazerosa quando a gente faz o que a gente gosta. E os alunos também: uma aula se torna prazerosa para eles quando fazem o que gostam, então parte do estágio eu levei – nesse processo, né? – de me entender, me conhecer e conhecer o espaço de atuação, né?” **Apolo**

“O estágio é um elemento-chave, porque é no estágio que tu vais saber se é realmente aquilo que tu queres, é o que te vincula à profissão. E tu vais te tornar professor na medida com que tu fores desenvolvendo essa profissão, entendeu? O estágio é um dos elementos, é uma base dessa formação de professores que tu está para te formar professor.” **Pandora**

A partir das narrativas dos estudantes pesquisados, as quais versam sobre o estágio supervisionado de final de curso, há a emergência de palavras-chave que expressam as vivências/experiências dos discentes em relação a esse momento/acontecimento importantíssimo ao intentarmos verificar a constituição de vínculos com a profissão docente: identidade; [auto] conhecimento; identificação; medo; receios; dúvidas e, principalmente, certezas.

O estágio, como uma vivência/experiência [auto] formativa dos estudantes pesquisados, apresenta-se como uma possibilidade de vinculação à profissão docente, ao considerarmos a *Identidade Profissional Docente* – processo de construção pessoal/profissional –, a qual é compreendida como o processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor.

De acordo com Pimenta (2002), a Identidade Profissional Docente se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições e dos significados sociais da profissão; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades atuais; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

A dimensão pessoal se fundamenta no sentido que cada professor confere à sua



atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais à questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos. (GRILLO, 2006).

Em relação ao estágio supervisionado de final de curso, o mesmo não está relacionado apenas à Identidade Profissional Docente, mas também ao *Processo Identitário Docente*, o qual pode ser compreendido como o processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional. Em termos pessoais, compreende a organização identitária efetivada ao longo do ciclo vital, enquanto que, em termos profissionais, é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenrola. Nesse processo, apesar dos múltiplos caminhos percorridos, cada docente pode se reconhecer ao longo de toda a trajetória e construir seu modo próprio de ser professor. (ISAIA, 2006).

Assim, o estágio supervisionado de final de curso é uma vivência/experiência que contém em si a possibilidade de vincular o estudante à profissão docente ao relacionar o Processo Identitário Docente à Identidade Profissional Docente, ao considerarmos a identidade, o [auto] conhecimento, a identificação, os medos, os receios, as dúvidas e, também, as certezas que vivenciam/experienciam os estudantes pesquisados. Por tais atribuições, o estágio pode ser considerado um momento ou acontecimento charneira, o qual é compreendido por Josso (2004, p. 64) como os momentos ou acontecimentos “que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um 'divisor de águas' (...). Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado (...) para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”.

Assim, ao considerarmos o cenário de investigação deste estudo e os protagonistas do mesmo, destacamos os momentos ou acontecimentos charneira, as vivências e experiências resultantes do estágio supervisionado do curso investigado, as quais possibilitam a vinculação efetiva dos estudantes à profissão docente, por meio de processos (auto)formativos que [trans]formam os estudantes em profissionais da área da educação, sob a perspectiva da autopoiese.

As inserções em contextos de práticas docentes – além do estágio supervisionado de final de curso – também é outro elemento-chave ao considerarmos a vinculação do estudante à profissão docente, destacando-se as práticas que permeiam – ou deveriam permear – o processo formativo autopoietico dos estudantes pesquisados:

“O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria do primeiro ao sexto semestre forma pedagogas que só lidam com papel, que só lidam com computador, que só fazem trabalhos acadêmicos para entregar, que discutem textos. Nada contra, pois é importante! Mas daí chega na hora do estágio... chegam fracas para o estágio. (...) O Curso de Pedagogia deveria ser um curso para se 'fazer com as mãos', sabe? A gente deveria construir coisas, a gente deveria construir portfólios de matemática, de ciências, construir as coisas. Eu sou partidária que a gente deveria, ao longo do curso, construir todos os nossos planejamentos e jogos, e materiais para usar no estágio, sabe? Eu acredito que a gente deveria ter feito isso, porque eu acredito muito na aprendizagem assim. Nada contra ler um texto, discutir um texto, fazer um artigo.” **Prometeu**

“Eu sei que vai ter depois no sexto, no sétimo, que a gente vai ter acesso a ela [à prática], mas por enquanto eu não tive, mas eu quero ver se eu consigo ter um pouco mais de acesso a ela. Eu não sei se por meio de estágio, porque eu estou no terceiro semestre, mas se eu conseguir vai ser bom e se eu conseguir me encaixar em algum projeto assim como o PIBID, vai ser muito bom.” **Psique**

“Acho que é o que eu já tinha falado – da prática – que tinha que estar presente desde o começo, no primeiro semestre, mas não só a prática, porque tem gente que chega lá com o curso normal, que já tem uma experiência, que já conhece, mas tem gente como eu que chega não conhecendo absolutamente nada. Eu acho importante aquelas disciplinas lá do primeiro semestre, como psicologia. Tu tens que ter isso para ti ter outra visão, da importância do que é ser um professor, mas ao mesmo tempo acho que precisava ter essa inserção na realidade e na prática, para tu poder estar lendo aquilo e vendo aquilo.” **Cupido**

“Eu acredito que eu tenho perfil psicológico para lidar com crianças em sala de aula. Por isso que eu não saí correndo na primeira vez que eu estive com uma turma lotada com crianças gritando nos meus ouvidos. Porque isso não me abala. Isso não me abala. Uma turma de 25 alunos gritando uma tarde toda não me abala, não me faz desistir, enquanto que muitas correm...” **Prometeu**

“Então eu acho que o estágio é um espaço essencial e eu acho que não deveria ser só estágio. Se a gente começasse desde o início do curso com práticas inseridas no currículo – eu acho que é uma das coisas que eu não apontei antes em relação ao currículo – eu acho que, se começasse com práticas desde o começo, a gente já estaria inserida naquele contexto, a gente conheceria aquele contexto e a gente iria construindo concepções, conhecimentos a partir daquele contexto.” **Apolo**

“O que mais contribuiu para a minha formação foi o Ipê Amarelo, foi a prática, de na hora eu ter que pedir socorro, depois na hora da minha reflexão eu ter onde chegar... ‘aconteceu isso, isso e isso’, ‘não soube lidar com isso’, sabe? E ter um retorno, às vezes não era no mesmo dia, às vezes demorava uma semana, mas ter um retorno, uma dica de um livro, ‘ó, tu podes buscar esse retorno aqui’, já me fizeram assim “eu não vou responder o teu caderno – a gente tinha um caderno de reflexão – depois que tu ler esse livro, tu me diz se tu conseguiu a resposta”, isso é formar alguém, isso é incentivar a pessoa a buscar, porque eram as minhas dúvidas, e ela podia me dar as respostas, mas ela me fez buscar para dialogar com a resposta dela, porque senão viria a resposta pronta, eu iria só transmitir: ‘ó, aconteceu isso por causa disso’ não iria formular o que eu entendi, o que eu compreendi daquela situação.” **Minerva**

“Eu acho que não deveria deixar a prática só para o final, porque tem muito aluno acomodado, que vai deixar a prática para o estágio, e lá vai se escabelar, vai dizer: 'Meu Deus!'. Há relatos de estudantes que não gostam de choro, de gritos, hoje mesmo eu ouvi 'ai, o grito daquela criança me perturba' aí eu fico pensando: ‘o que tu vai fazer em uma escola?’ Não que as crianças gritem loucamente, mas elas estão brincando, elas ainda não sabem a tonalidade da voz delas, eu sou uma pessoa que

tem a voz alta, meus alunos tem tons altos, porque eu tinha, e uma amiga minha que é mestre e mãe: 'olha, Minerva, talvez meu filho esteja falando alto porque tu fala alto' [risos] e isso é um aprendizado, tu não receber nada como crítica, tu estar aberta a aprender e saber onde chegar, a prática daria esse apoio.” **Minerva**

“Eu acho que se a gente tivesse práticas durante o curso, a gente chegaria ao estágio com uma visão diferente. Eu tive muita dificuldade no estágio e eu levei muito tapa na cara, ao imaginar que seria assim mas não era assim, as coisas não acontecem dessa forma. E eu preciso perceber isso, isso e isso para que eu consiga organizar uma aula que leve o aluno a construir a aprendizagem, que leve ele a evoluir aquilo que ele ainda não sabe. Eu acho que eu cheguei no estágio sem... com muita dificuldade, necessitando muita coisa ainda talvez para eu ter aproveitado de uma forma diferente, mais consistente.” **Apolo**

“Eu acredito que sim [a prática vincula o estudante à profissão], eu acho que vincularia de uma forma mais direta, né? Ah, eu estou em crise, estou estudando aquele conteúdo, eu estou conhecendo ele, eu estou conhecendo ele junto... porque eu conheci a sala de aula agora no estágio, eu aprendi só no estágio agora, porque eu não tive nenhuma experiência de sala de aula durante o curso, claro que por uma opção minha, eu poderia ter tido, mas eu optei por não ter. Então se fosse desde o começo, né? Não digo desde o primeiro semestre, mas desde um período do curso até agora no estágio eu acho que o professor se constituiria de uma forma diferente, ele estaria vivendo aquele contexto, estaria conhecendo aquele contexto, a gente olharia para as teorias de outra forma, buscando nelas o que a gente vivencia, conseguiria ver, porque a gente estudava uma teoria, mas... tá, e aí? Como é que aquilo acontece na sala de aula? Como é que aquilo acontece? A gente não conseguia imaginar como aquilo acontece dentro da sala de aula, então eu acho que talvez proporcionasse, ajudaria a gente a compreender melhor como que aquilo acontece dentro da sala de aula. E a gente chegaria ao final do curso bem mais capaz, bem mais capaz.” **Apolo**

Assim, os(as) estudantes pesquisados(as) apontam as inserções práticas em contextos docentes como elementos essenciais para vinculá-los à profissão docente, ao destacarem as vivências/experiências pelas quais passaram – ou almejam passar – como momentos e acontecimentos que fazem com que haja a (re)significação de suas trajetórias formativas. Ressaltam o fato de não haver a obrigatoriedade de inserções práticas em contextos docentes desde os primeiros semestres do curso em questão, o que, de acordo com os estudantes, complementaria a matriz curricular do curso e faria com que o seu processo (auto)formativo se desenvolvesse de forma a vinculá-los desde os primeiros semestres à profissão docente.

Ainda em relação a inserções práticas em contextos escolares, há as vivências e experiências que transcendem a sala de aula, resultando na possibilidade de os estudantes investigados se identificarem, se vincularem à profissão docente ou não, dependendo de como os mesmos (re)significam tais vivências e experiências:

“Não foi o curso que proporcionou isso [a ratificação do desejo de ser professora], foi de eu ter procurado e aí ter conseguido a bolsa lá [no Ipê Amarelo].” **Cupido**

“Eu procurei fazer meu estágio extracurricular para eu conhecer mais como que é o

processo de Educação Infantil. Se eu não procurasse eu estaria apanhando como muitas gurias estão aí apanhando no estágio, entendeu? É difícil para mim ainda? É difícil porque eu ainda não tenho todos aqueles conhecimentos que talvez eu precisasse, há coisas que eu deixei passar, eu sei disso, eu tenho consciência disso, tem coisas que eu deixei passar e que hoje me fazem falta e que eu tenho que buscar, entendeu?” **Pandora**

“Eu acredito muito nisso, que o meu perfil psicológico, a pessoa que eu sou influenciou no... e eu não penso em desistir! Tenho a vontade de fazer outras faculdades, se eu tiver a possibilidade, mas, assim... passar em um concurso, trabalhar dentro de escolas, é o que eu quero. É um desejo [ser professora].”

**Prometeu**

“Eu gostei muito das disciplinas de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação. Foram poucas, mas foram muito boas. Deveria ter mais. Deveria ter menos disciplinas de Pesquisa, deveria ter mais disciplinas de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação... tudo que volta o pedagogo para entender o universo da criança, o mundo da criança, tudo isso sempre me interessou muito. Essa é a parte que eu mais gosto, eu quero ser professora de sala de aula para conviver com as crianças. É isso o que eu quero. E todas as disciplinas que me davam, que me deram respaldo para isso, eu me apeguei muito a elas. A disciplina de Educação Física voltada para a educação...” **Prometeu**

“Acho que meu jeito de ser, de saber olhar para o outro... não sei como eu fui desenvolvendo isso, mas eu consigo olhar para o outro e me preocupar, sabe? Me preocupar se está bem, se não está bem, se está aprendendo, se não está aprendendo, sabe? E isso não só em aula, fui adquirindo esse meu jeito de ser, de me preocupar com o outro.” **Minerva**

“Acho que é meu desejo de estar dentro de sala de aula, é eu querer estar em uma escola, com minha turma, acho que é isso.” **Cupido**

“Quando tu entras em uma graduação tu já sabes mais ou menos o que essa graduação vai te proporcionar depois. O salário sendo baixo não me desestimula a não dar o meu melhor, porque eu já entrei numa graduação sabendo disso, então eu acho que isso é uma desculpa para quem não faz bem o seu trabalho, eu já não encaro assim. Como eu te disse, eu ganhava bem, eu era terceirizada, não era comércio, mas era como se fosse trabalhar no comércio e optei por não fazer isso, optei por ganhar menos e me dedicar ao que eu realmente vi que eu saberia fazer e saí sabendo fazer bem e ganhando pouco.” **Minerva**

“O processo de estágio é muito importante no Curso de Pedagogia, por isso que eu acho que deveria ter mais inserções, sabe? Para que, quando a gente chegasse ao estágio, a gente não tomasse todo esse baque 'de cheio', sabe? Nesse semestre só o estágio. Eu acho que deveria ter vários processos durante o curso para tu já ir te inserindo no nível que tu te identifica mais, que nível tu não te identifica, entende? Porque só o estágio, quando tu chegas ao estágio, tem muitas coisas que faltam para ti realmente, sabe? Tem muitas coisas que faltam para ti e tu tens que buscar e essa busca tem que ser persistente, porque se tu não buscar, se tu achar que está bom assim, se tu não buscar não vai ser legal. O estágio não vai te proporcionar.”

**Pandora**

Além das vivências e experiências que transcendem a sala de aula, as quais são tramadas em “fios de sentido” que se entrelaçam no processo formativo autopoiético dos estudantes pesquisados, há o desejo dos mesmos de seguir a profissão docente, intenção que

destacamos nos discursos das narrativas, desejo que contempla a tessitura de vínculos que mantém os estudantes no curso e os vinculam à profissão docente.

Por fim, apresentamos alguns elementos que fazem parte da trama [auto] formativa dos estudantes do curso em questão, ao destacarmos o estágio supervisionado de final de curso, o qual é compreendido como uma vivência/experiência [auto] formativa dos estudantes pesquisados, ao se apresentar como uma possibilidade de vinculação dos estudantes à profissão docente.

### 3.6 A Ambiência Discente

“É um posicionamento bem autoritário, sim! Porque a gente não tem nenhuma voz, a gente só faz e a gente só ouve.” – Cupido.

Ao contemplarmos os objetivos que orientaram a tessitura desta dissertação de mestrado, destacamos o objetivo geral, a saber, investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação.

Assim como o objetivo geral, os objetivos específicos formaram os eixos investigativos para realizarmos as entrevistas narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa, entrevistas que foram orientadas pelas seguintes categorias *a priori*: as motivações iniciais de estudantes na escolha da profissão docente, um projeto de vida pessoal/profissional, os significados atribuídos ao processo formativo inicial, as experiências formativas que mantém a opção profissional e a permanência no curso e, por fim, a constituição de vínculos com a profissão docente.

De acordo com o percurso metodológico seguido por esta investigação, ao considerarmos os estudos dos autores que referenciam aquilo que propomos estudar, a partir das entrevistas narrativas realizadas com os sujeitos pesquisados, surgiu uma categoria – “emergente”, de acordo com Moraes (2003) –, a qual está relacionada ao objetivo geral, aos objetivos específicos e às demais categorias abordadas por este estudo, a saber, a *ambiência*.

A categoria emergente denominada *ambiência* é um conceito construído a partir dos estudos de Adriana Moreira da Rocha (MACIEL, 2000; 2009a MACIEL et al., 2009) que, no contexto da ambiência docente, a compreende como uma unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência,

sobre a atuação e o desenvolvimento profissional. Por si será qualificada quando as forças ambientais externas (institucionais, familiares, sociais, etc.) e internas (inter e intrapessoais) forem favoráveis ao bem-estar e à realização profissional (MACIEL, 2009b).

Assim, a partir do entendimento sobre o que é ambiência (MACIEL, 2000; 2009a MACIEL et al., 2009), construímos um conceito referente a tal categoria, ao considerarmos os sujeitos participantes desta pesquisa, os estudantes de um curso de licenciatura, os quais apresentam, em suas trajetórias formativas, especificidades em relação aos contextos de que fazem parte.

Portanto, por *ambiência discente* compreendemos a trama na trajetória formativa discente entre fatores objetivos, subjetivos e intersubjetivos relacionados ao interior/exterior no qual se é estudante, ao considerarmos elementos internos (inter e intrapessoais) e externos (institucionais, familiares, sociais, etc.) que se relacionam em uma dinâmica dialógica de [trans/auto] formação discente, ao “eu-estudante”. Consideramos que a ambiência discente poderá ser menos ou mais positiva ou negativa, dependendo dos meios internos e externos que fazem parte da trajetória [trans/auto] formativa dos estudantes.

Assim, de nossa análise das entrevistas narrativas com os estudantes pesquisados, surgiram subcategorias, as quais versam sobre a ambiência discente. Destacamos as seguintes subcategorias emergentes:

- O Curso de Pedagogia da UFSM como território de ambiência discente positiva ou negativa;
- A atuação dos docentes no referido curso;
- A família dos estudantes pesquisados;
- As disciplinas constituintes da matriz curricular do curso em questão;
- A autoestima dos sujeitos de pesquisa;
- As questões de gênero concernentes aos estudantes investigados.

A primeira das subcategorias emergentes está relacionada ao Curso de Pedagogia da UFSM e à universidade de um modo geral, os quais são compreendidos como *territórios de ambiência discente* positiva ou negativa, como podemos compreender ao analisarmos os discursos dos sujeitos de pesquisa:

“Mas é aquela história, tu que estás te formando, a tua formação tu tens que buscar,

só que também não custa o curso oferecer. Eu acho que vai do aluno procurar, mas também o curso deveria oferecer.” **Cupido**

“Se tivesse um contato maior entre os estudantes e essa questão toda da organização, currículo e gestão, eles conversarem mais com a gente, porque cada turma tem uma visão, e eu acho que isso poderia contribuir com alguma coisa, mas aquilo já é padrão, sabe? Só dizem: 'façam isso, isso e isso!', mas não perguntam para a gente o que a gente acha, o que a gente está aproveitando.” **Cupido**

“No Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria não se otimiza tempo, não se otimiza carga horária, não se foca energia. Então, eu acho que, se focasse, se otimizasse – essa palavra eu aprendi com a minha irmã – vamos otimizar, que é focar energia, tempo, direto no foco. O curso não é assim. O curso não é assim. É uma pena, porque as pessoas iriam estudar aquilo que gostam. Seria uma maravilha se existisse uma subdivisão dentro do curso onde quem quisesse ser professor de sala de aula iria fazer disciplinas para ser professor de sala de aula, quem quisesse ser pedagogo da área empresarial iria fazer as disciplinas... Enfim... não se otimiza, não é otimizado. O curso não tem essa visão ainda. Eu espero que um dia tenha de otimizar, de repente, de um dia ter uma espécie de residência, onde as pessoas têm uma formação, digamos assim, uma formação inicial igual, mas depois elas possam ir se direcionando à medida que elas forem se interessando por alguns dos mercados, vamos dizer assim: a pedagogia empresarial, a gestão escolar, não é? Ou mesmo o professor de sala de aula, que é o que eu quero ser.” **Prometeu**

“É um posicionamento bem autoritário, sim! Porque a gente não tem nenhuma voz, a gente só faz e a gente só ouve.” **Cupido**

“A gente que mora na Casa do Estudante, a gente têm um 'plus', um bônus que é o que todo mundo fala: 'morar na casa do estudante é viver a universidade 24 horas por dia', e é verdade! O meu crescimento foi como um todo, eu cresci na convivência diária no CE, com os colegas, com os professores, com os perrengues, com as provas. Eu cresci na convivência com as pessoas na Casa do Estudante, eu cresci na convivência com as pessoas nos lugares em que eu trabalhei, porque eu fui bolsista pela PRAE na maior parte do meu curso, trabalhei no HUSM quase três anos como bolsista e tudo influencia. Tudo, tudo, tudo! Todos os ambientes pelos quais a gente circula, nos quais a gente constrói uma história, tudo é aprendido e crescimento!” **Prometeu**

“Eu vejo como um ponto fraco a relação dos professores com a coordenação de curso e de centro. Eu acho que eles deviam proporcionar aos professores – não sei se já não proporcionam e são os professores que não procuram – de incentivar isso, esse diálogo com a turma, tu saber o que tu vai lá para fazer – não que eles não saibam –, de ir para sala de aula com vontade de ir, no mínimo, ou disposto a ouvir os alunos, dar tua aula, mas saber ouvir.” **Cupido**

Assim, ao considerarmos o Curso de Pedagogia e a própria Universidade Federal de Santa Maria, perceberemos, por meio dos discursos dos estudantes pesquisados, os fatores internos (inter e intrapessoais) e externos (institucionais, familiares, sociais, etc.) que repercutem em suas trajetórias formativas, destacando a ambiência positiva e negativa referente a tais contextos.

A atuação dos docentes no Curso de Pedagogia da UFSM é uma subcategoria emergente importantíssima em nossa análise, pois os relatos provenientes dos discursos dos



estudantes pesquisados revelam algumas práticas docentes que proporcionam ambiência negativa em relação à trajetória formativa dos estudantes:

“Eu tive um professor que dizia: 'não é por que eu estou aqui dando aula para vocês que eu gosto de ser professor'. Eu tive um professor, e não faz muito tempo, que ele chegou para nós e disse isso: 'não significa que por que eu estou dando aula que eu gosto de ser professor'. Mas assim... se eu não gosto daquilo que eu estou fazendo, o que eu estou fazendo? Eu me senti muito, muito desmotivada na disciplina. (...) Eu posso dizer que não levei muita coisa da disciplina, não levei muita coisa, pelo fato de... ah, o professor estava ali e não gostava de dar aula, então o professor faz a aula, o aluno faz a aula, o aluno – eu acredito que o aluno – é bastante daquilo que o professor é, então se eu sou uma pessoa que não gosta de estar ali, que não gosta de trabalhar com aquilo, se eu estou ali por obrigação, o aluno de certa forma está naquele ambiente, ele está naquela energia negativa, ele também não vai querer, ele vai simplesmente te dizer: 'ai, tá bom, o que tu estás fazendo está bom, ah, eu não quero nada' não instiga, não quer conhecer mais, fica naquela margem, não avança, não avança. Então, dessa disciplina eu realmente não levei muita coisa, não levei muita coisa, foi bem limitado, e eu acredito que tenha acontecido pela fala do professor, por ele ter colocado isso.” **Apolo**

“Eu acho que esse diálogo que falta com a gente, falta com os professores também, porque é muita reclamação, como se a gente tivesse como fazer alguma coisa, mas eu não entendo isso. E tem professores que parece que não querem estar ali, ou que estão por simples obrigação, não que gostem daquilo, que queiram estar ali. Vão lá, dão o conteúdo, é isso, dão o trabalho e a prova para fazer e ‘tchau, era isso!’. Enquanto outros não, tem os que trazem o conteúdo, aí a gente discute, trazem experiências deles para a gente, acho que isso é bem importante, a experiência do professor, porque é uma luz para a gente, é construtivo para a gente, enquanto tem outros professores que não falam nada, que às vezes nem aula dão para a gente. Só vai lá, assina a chamada e está liberado! Tive um professor que fez isso, eu não entendo.” **Cupido**

“E eu acho que o professor tem liberdade, por mais que ele tenha uma grade para ser trabalhada, 'ah, eu tenho isso, isso e isso para ser trabalhado na disciplina', ele tem liberdade de organizar aquilo, ele tem liberdade de introduzir novas coisas. Então eu tive professores ótimos, ótimos mesmo! Que trabalhavam o que tinham que trabalhar e iam além. Agora... tem professores que a gente sabe que estão ali às vezes pelo salário, né? Pela questão financeira e não por querer ser professor, por querer proporcionar uma aprendizagem para aquela turma.” **Apolo**

“Então como ensinar matemática lendo textos, não relembrar a matemática, não praticar a matemática? Muitos esquecem, né? Então a gente achou, não só eu, mas a turma, quando eu conversei, a gente ficou decepcionada porque a gente não tem aula de matemática.” **Minerva**

“Porque 'a gente não pode ir para a sala de aula e fazer uma avaliação com uma criança, não são só números!', mas aqui eles são contra prova, mas a gente faz prova; 'ah, mas acho que deveria ter uma maneira de avaliar o aluno vendo as particularidades do teu aluno!', aí aqui a gente é avaliado todo mundo igual, todo mundo com nota [risos], é muito contraditório.” **Cupido**

“Antes de começar o semestre eu tenho mania de ler as disciplinas e a ementa para saber... 'nossa, o que eu vou aprender?'. Um exemplo que eu posso dar nesse semestre: Educação Matemática I. Eu achei que eu iria aprender como ensinar matemática, e já fiquei feliz, porque era algo que eu gostava, talvez aprenda algo mais, mas é uma disciplina que não... desde que começou o semestre, não tivemos



nada e esse nada é um nada vago, porque, para começar, a professora não sabia nem o nome da disciplina dela.” **Minerva**

“Eu estou batalhando pela minha formação, às vezes parece que sozinha.” **Minerva**

“Tenho uma professora muito boa de Educação Física, que ela dá aula em diferentes lugares para a gente, e a gente aprende bastante, sabe? Ela dá aula no pátio, no CEFD, ela nos faz brincar. 'Como vocês vão ensinar uma brincadeira se vocês não sabem brincar?' Porque, querendo ou não, depois de um tempo o adulto esquece que pode brincar, então a gente brinca, senta depois, dialoga, ela traz a teoria depois, na fala 'o que vocês acharem importante, vocês anotem'. E eu acho isso um processo muito interessante, porque tu anota o que tu achou interessante, depois na outra aula a gente dialoga sobre o que achou interessante, e aí ela dá um texto.” **Minerva**

“Essa questão de levar a vida pessoal para dentro da sala... eu tive no quinto semestre – isso foi muito forte – um professor que chegou em sala de aula, sentar, cruzar as pernas e contar sobre viagem, e contar sobre o marido e contar sobre empregada e contar sobre várias coisas pessoais. E foi uma decepção total essa cadeira para mim porque foi falar da vida pessoal. Poxa vida! Eu não saio de casa para vir a um curso de formação para eu escutar sobre a vida de professores. Eu não quero saber! Se tu quiseres me chamar um dia em um bar para contar, tudo bem, amiga! Sou toda ouvidos, mas... aula? A gente veio aqui para aprender. Eu queria aprender mais sobre a questão da organização curricular, eu não queria ouvir ela falar sobre aspectos pessoais da vida dela. O que a gente ia aprender com aquilo que ela estava colocando para nós? E falar sobre viagens e não-sei-o-quê? Não quero saber sobre viagens. Se tu me contares sobre uma viagem que tu fizeste na Espanha e falar das coisas que tu fizeste lá que trazem contribuições para o curso é uma coisa. Tu podes até fazer uma brincadeira, dizer que foi para a praia, que foi aqui e ali, tudo bem. Mas se tu fores me trazer contribuições dessa tua viagem, experiências dessa tua viagem que vão contribuir para o meu curso, ótimo! Eu acredito que isso é fundamental. Agora, tu trazer aspectos pessoais... eu acho que isso... daí vem falar de ética? Ah, é antiético para mim! Ah, isso aí não é ético. Mas então o próprio professor formador faz isso com os acadêmicos. Aí não é antiético? Daí é o quê? Me causou desconforto porque eu acho que foi uma disciplina que eu fiz ela simplesmente por fazer, entendeu? Esse é o termo: 'simplesmente por fazer', porque não veio contribuir em nada. Foi uma coisa oca, muito oca: vazia! Vazia!” **Pandora**

“Então eu fico indignada com essa capacidade dos formadores, de alguns, não são todos: causam mal-estar, causam frustrações. A palavra seria bem essa: 'frustrações'. Causam frustrações.” **Pandora**

“Não é, não é, porque no momento que tu diz assim: 'não vou estar em aula porque vou estar em um congresso' até agora em um congresso que eu passei, que em duas disciplinas eu tive que passar uma semana fora em um congresso em outro estado, levei falta, meu certificado não justificou, e aí: 'mas professor, eu estava produzindo, eu estava apresentando trabalho, eu estava representando alguém, estava representando a universidade'... 'mas tu não estavas na minha aula'... 'tudo bem, professor'.” **Minerva**

“Não são só esses professores, há outros professores que também te deixam constrangido com falas irônicas e que não deveriam ser colocadas. Os professores daqui também têm que cuidar a maneira como eles falam, porque há professores que extrapolam. Há professores que extrapolam.” **Pandora**

A partir dos discursos dos sujeitos de pesquisa, percebemos que algumas práticas docentes contribuem para a configuração da ambiência discente negativa, a qual prejudica o

processo [tans/auto] formativo dos estudantes pesquisados, ao decepcioná-los [Minerva], frustrá-los [Pandora], desmotivá-los [Apolo], constrangê-los [Pandora], causarem-lhe mal-estar [Pandora], ao não instigá-los [Apolo] por meio de ações ou omissões, as quais estão relacionadas ao modo como conduzem o processo pedagógico. Não podemos afirmar, contudo, que a ambiência discente negativa é um elemento que desvincula o estudante do curso e da profissão docente, pois os estudantes sujeitos deste estudo não desistiram do curso até a elaboração do relatório desta pesquisa, apesar de relatarem os diversos sentimentos/emoções decorrentes da ambiência discente negativa.

Sugerimos, então, a elaboração de pesquisas – com os estudantes que evadiram do curso sem concluí-lo – que versem sobre os porquês de os estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM desistirem do referido curso, pois o percentual é muito elevado (aproximadamente 20%, do ano de 2007 até 2012), de acordo com dados disponibilizados pelo DERCA. Assim, questionamo-nos: seria a ambiência discente negativa um dos motivos pelos quais os estudantes desistem do curso em questão? Que outros elementos estariam envolvidos em tal fenômeno, ao considerarmos o elevado percentual de estudantes que evadem do curso sem concluí-lo?

A subcategoria emergente denominada “família” foi outro elemento que surgiu a partir do discurso dos estudantes, os quais emitiram diferentes juízos de valor em relação a tal perspectiva, ao relatarem distintos posicionamentos de suas famílias em relação à sua escolha profissional pela docência, resultando em ambiência discente positiva e negativa:

“Foi com o curso, foi com ela [a orientadora], foi a minha família também. E outra: quando tu tens um reconhecimento profissional pela tua família, pelas pessoas que te cercam, te dá mais motivação, para mim dá mais motivação fazer o que eu estou fazendo.” **Pandora**

“A minha família sempre apoiou, a minha família sempre apoiou [opção pelo ingresso na carreira docente], (...) meu pai e minha mãe sempre me incentivaram muito.” **Prometeu**

“Quando eu fiz vestibular para zootecnia foi uma festa, quando eu fiz vestibular para matemática foi uma festa, quando eu passei para pedagogia não fizeram nada, e eu: 'nossa, e a minha faixa?!', 'Para quê? e isso foi uma coisa que eu senti e vi que eu estava fazendo algo que ele [o pai] não apoiava. Mas não me abala, é o que eu quero e eu não consigo me sentir desvalorizada, sabe? Eu foco no meu objetivo, não consigo ter vergonha do que eu vou ser e eu expressei isso, acho até que as pessoas têm medo quando eu falo o que eu faço, que eu gosto, porque eu sou muito esforçada.” **Minerva**

Assim, os distintos posicionamentos das famílias (aspectos externos) dos sujeitos pesquisados se refletirão em ambiência discente positiva ou negativa, dependendo de como o

estudante (re)significará tais concepções sobre tal curso de licenciatura e em relação à profissão docente escolhida. A aprovação ou não da família em relação à opção pela docência poderá auxiliar no processo de vinculação do estudante ao curso e, deste, à profissão docente.

A categoria “família” está relacionada à *cultura experiencial*, a qual, no campo da educação, significa o conjunto de representações, valores e práticas que os sujeitos pedagógicos constroem em suas trajetórias na interface com seus contextos. As histórias de vida e as trajetórias sócio-familiares se constituem em importantes referentes para a construção da cultura experiencial e esta tem sido considerada fundamental na elucidação dos processos de formação docente e estudantil, nos espaços acadêmico-profissionais. (CUNHA, 2006).

Não é objetivo desta pesquisa investigar os porquês do alto percentual de evasão do curso pesquisado – como mencionamos anteriormente –, mas pontuamos para futuros estudos aspectos externos que podem influenciar a decisão dos estudantes de desistirem do curso, ao destacarmos elementos familiares, políticos, ideológicos e econômicos.

A subcategoria emergente concernente às disciplinas constituintes da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFSM demonstra, por meio da narrativa dos estudantes pesquisados, o descontentamento dos mesmos em relação às disciplinas, as quais (ou o modo como são conduzidas) influenciam – ao considerarmos a atribuição de sentidos e significados dos sujeitos – ao contribuir para o desenvolvimento da ambiência discente negativa:

“E o meu descontentamento, um dos meus descontentamentos nesse curso é o fato das turmas numerosas, principalmente até... principalmente, não! Do primeiro ao sexto semestre: turmas muito grandes, muitos professores fazendo trabalhos em grupo, alguns claramente diziam: 'olha, eu vou distribuir cinco, seis, dez textos, vocês se dividam em cinco, seis, dez grupos', muitas vezes não levando em consideração que isso significaria cada grupo ter seis ou sete pessoas, cinco, seis, sete pessoas. E que, no caso... nada contra, mas a maior parte do curso é se limitar a ler textos, discutir textos, fazer trabalhos acadêmicos, em um curso que eu acredito que deveria 'ser feito com as mãos'. Não desmerecendo a parte intelectual – mas o curso de pedagogia deveria ser um curso 'para se fazer com as mãos': prática! E onde é que eu fui mais feliz no curso? Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Jogo Teatral, Educação Física e Educação, Música e Educação, nas disciplinas em que a gente 'botava a mão na massa' e fazia. Foram as disciplinas nas quais eu fui mais feliz. E que refletiu na minha formação.” **Prometeu**

“A gente já está no quarto semestre, querendo ou não é a metade do curso, e aí além de algumas disciplinas passarem como fantasmas, que são disciplinas importantes, como Pesquisa, que é uma disciplina que tu aprende a escrever um artigo, que tu aprende a escrever, e tu não tens... tu não sabes pesquisar. A internet, que agora é tudo relacionado à internet, pesquisa na internet, como fazer uma boa pesquisa na internet, seria muito importante isso porque há tantos colegas que fazem pesquisas ruins, que imprimem trabalhos prontos, pesquisa seria isso também, onde pesquisar, onde buscar. Nós tivemos pesquisa I, II e III e só na III que a professora conseguiu falar algo, retomar a I e II, sabe? Acho que no papel é mais bonito que na prática.”

**Minerva**

“De cinco dias na semana, posso dizer que dois são produtivos.” **Minerva**

“O problema do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria é que não se otimiza o tempo, não se otimiza as disciplinas, não se otimiza a carga horária, as pessoas ficam frustradas, as pessoas atrasam o curso, as pessoas desistem do curso, por causa disso: não se otimiza o tempo, não se otimiza a carga horária. Poxa, essa pessoa tem... essa pessoa quer se pedagoga, tem o talento, tem o desejo de ser pedagoga para a sala de aula... vamos ter uma carga horária, sei lá... vamos ter uma residência para essas pessoas, porque quem quer fazer pedagogia, ficar dentro da universidade, seguir a carreira acadêmica, que tenha o seu espaço também. Isso é o que eu acredito que deveria ter.” **Prometeu**

“Porque a gente, durante o curso, a gente vê um aluno ideal, uma escola ideal, que nos coloca uma sala de aula maravilhosa onde tu tens tudo. A gente faz plano de aula, a gente dá muitas risadas nos semestres de estágio porque durante o curso a gente vem fazendo planos de aula para pessoas imaginárias, para salas de aula imaginárias que não são reais. Ah, a gente planeja trabalhar com isso, com aquilo, com aquilo lá, e sempre dá certo, né? O legal de tudo é que sempre dá certo. Nunca dá errado, nunca acontece nada de errado. Sempre dá certo.” **Apolo**

“Há disciplinas – e aí é que se deveria mexer no currículo – há algumas disciplinas que as metodologias são muito teóricas. A teoria é importante? É importante, mas eu acho que tinha que trazer um pouco mais de experiências para a gente experienciar enquanto professores. Experiências! Eu não digo exemplos. Experiências. A palavra certa é “experiências”. Experiências de uma prática que deu certo, experiências de uma prática que não deu certo, porque aqui no Curso de Pedagogia às vezes a gente idealiza uma escola surreal, que não existe, alunos surreais que também não existem, entendeu?” **Pandora**

Ao analisarmos esta categoria, perceberemos como os estudantes pesquisados atribuem significados e sentidos às disciplinas constituintes da matriz curricular do curso em questão, ao apontarem diversos hiatos existentes, citando, por exemplo, a falta de otimização do tempo, a idealização dos futuros alunos, o excesso de teoria que algumas disciplinas apresentam e, principalmente, a falta de inserções concernentes à prática docente, aspecto fundamental para vincular o estudante ao curso e, deste, à profissão docente.

A autoestima em ser um estudante de um curso de licenciatura, mais especificamente estudante do Curso de Pedagogia da UFSM, emergiu como uma subcategoria que nos auxiliou na construção de compreensões referentes à vinculação dos estudantes ao curso e também a aspectos relacionados à ambiência discente positiva:

“Quando as pessoas me falam – eu não tenho ouvido isso –, mas quando as pessoas me falam ‘o que tu faz?’ e eu falo: ‘pedagogia!’... ah, tá! Não é ‘ah, tá!’ eu faço pedagogia, talvez futuramente eu vou transformar o teu filho em um sujeito crítico e reflexivo.” **Pandora**

“Eu ganho o dia a cada dia que passa porque a cada dia que passa as pessoas me encontram – é professor, é orientador – me convidam a trabalhar, sabe? A cada dia

que passa as pessoas te ajudam na tua autoestima de professor também, que vem falar contigo e te falam isso, entende? Te ajuda a pensar: “nossa, realmente eu estou contribuindo com a educação, estou contribuindo com os sujeitos, estou contribuindo com alguma coisa!” **Pandora**

“Tem outras pessoas que acreditaram na minha capacidade, mas eu destaco a minha orientadora porque eu me encontrei nela, tu sempre te encontras em algum professor, sempre tem aquele professor que é mais para ti, entendeu? A minha orientadora foi mais para mim: foi mãe, foi amiga, foi confidente, foi muito mais do que eu poderia imaginar. Foi com o curso, foi com ela, foi a minha família também. E outra: quando tu tens um reconhecimento profissional pela tua família, pelas pessoas que te cercam, te dá mais motivação, para mim dá mais motivação fazer o que eu estou fazendo.” **Pandora**

A autoestima apresentada principalmente pelo sujeito Pandora revela os elementos concernentes à ambiência discente positiva, ao considerarmos a família dos estudantes pesquisados, o Curso de Pedagogia da UFSM, a figura da orientadora e de outros professores e o reconhecimento pelo desempenho acadêmico, elementos que auxiliam na vinculação do estudante ao curso e, deste, à profissão docente. Assim, a autoestima de Pandora é um reflexo dos elementos internos e externos referentes à ambiência discente, a qual demonstra aspectos positivos no discurso do sujeito em questão.

Por fim, a última subcategoria emergente – relacionada à ambiência discente – por nós analisada versa sobre a questão de gênero, que se revelou de modo mais intenso no sujeito do sexo masculino por nós entrevistado, Psique, que explora alguns aspectos concernentes ao fato de ser o único estudante do Curso de Pedagogia de sua turma do sexo masculino:

“Alguns falavam para mim que no Curso de Pedagogia eu só encontraria mulher. E realmente: quando eu cheguei aqui só era eu de homem, daí me deu um 'baque', me 'congestionou' bastante, né? Eu esperava que fosse ter mais homens, daí eu me senti meio mal no começo, mas daí depois eu tive o apoio das minhas colegas de aula, né? Daí melhorou bastante, a convivência também foi boa, daí tudo mudou.” **Psique**

“Eu sei que, agora não tanto, mas no primeiro semestre, quando eu falava para os meus amigos [que ele era estudante do Curso de Pedagogia], eles me diziam que eu viraria gay, porque lá só tem menina. Daí o preconceito dos amigos por eu fazer pedagogia é uma coisa que eu ainda não superei completamente, mas eu estou superando.” **Psique**

“Eu acho que é um ‘pré-conceito’, porque ultimamente há mais meninas fazendo, né? Geralmente alguns cursos daqui não têm muitos meninos fazendo, então vai gerando essas piadinhas de mau gosto de vez em quando. Então, se tu fores falar, tu perdes a amizade, se tu fores questionar, tu acabas tendo que ser meio grosso. Mas eu consegui superar isso. Agora quando eu falo que faço pedagogia, eu falo com orgulho porque é uma coisa que eu quero, independentemente de eu ser tachado de gay, ou algumas coisas assim semelhantes.” **Psique**

“Eu destaco de positivo o apoio que eu tive das minhas colegas. Teve um dia que eu

cheguei aqui e disse que desistiria: 'hoje é meu último dia de aula, eu não estou me dando bem aqui!'. Eu falava só com duas meninas na sala de aula, que eu tinha mais contato, né? Daí eu disse que desistiria, que não era para mim. Daí elas começaram a me colocar mais no meio de todo mundo, né? A me enturmar, daí foi ali que eu senti que não era, que eu estava tendo um pouco de preconceito, porque, além de eu ser o único homem, eu não buscava me enturmar. Daí foi um lado positivo que elas me ajudaram bastante.” **Psique**

Assim, percebemos, por meio do relato de Psique, que o fato de o mesmo ser o único estudante do sexo masculino em sua turma causou, inicialmente, mal-estar e constrangimentos (fatores internos e externos), ao considerarmos a ambiência discente negativa relacionada ao fato. Ressaltamos que – como afirmamos na análise de uma categoria anterior – a questão de gênero não foi objeto deste estudo e, portanto, sinalizamos a possibilidade da realização de investigações que versem sobre o tema em questão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA**

Ao contemplarmos os objetivos que orientaram a tessitura desta dissertação de mestrado, destacamos o objetivo geral, a saber, investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoiético como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação.

Assim como o objetivo geral, os objetivos específicos constituíram os eixos investigativos para realizarmos as entrevistas narrativas com os sujeitos participantes deste estudo, entrevistas que foram orientadas pelas seguintes categorias a priori: as motivações iniciais de estudantes na escolha pela profissão docente, o projeto de vida pessoal/profissional, os significados atribuídos ao processo formativo inicial, as experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência no curso e, por fim, a constituição de vínculos com a profissão docente.

Destacaremos, a seguir, as categorias (a priori e emergente) que orientaram a construção desta investigação, as compreensões resultantes da análise e interpretação dos dados de pesquisa, assim como a trama de tais elementos à proposta de vinculação dos mesmos ao mito grego de Perseu e Medusa utilizado neste trabalho.

Em relação às motivações iniciais de estudantes na escolha pela profissão docente, destacamos o desejo de ser professor, o qual é uma das razões mais citadas pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM em relação às motivações iniciais para a escolha pela profissão docente, relacionando-o a um projeto de vida pessoal/profissional, o qual se constitui por meio de uma (trans)formação discente, ao considerarmos o eixo teórico-epistemológico desta investigação, sob a perspectiva do processo formativo autopoiético.

Outrossim, há as experiências pessoais e profissionais anteriores ao ingresso dos estudantes na universidade, as quais foram decisivas para que os motivassem a eleger um curso de licenciatura, ao destacarmos a figura do professor, a qual exerceu grande influência para a constituição de vínculos com a profissão docente, principalmente ao considerarmos o ambiente escolar e a prática docente, elementos relacionados às experiências pessoais e profissionais dos estudantes. Há, por fim, as práticas laborais relacionadas ao contexto educacional, as quais foram decisivas para instigá-los a ingressar no Curso de Pedagogia da UFSM.



Assim, as experiências pessoais e profissionais dos estudantes pesquisados anteriores ao ingresso dos mesmos na universidade estão intimamente relacionadas ao desejo de seguir a profissão docente, aspectos relacionados à ontogenia dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM, constituída pelos elementos objetivos, inter e intrasubjetivos que são tecidos em suas trajetórias formativas, representadas pela figura mítica de Medusa, a qual retrata tais vivências/experiências discentes, assim como ao projeto de vida pessoal/profissional dos mesmos. A representação de Medusa relaciona-se, portanto, ao amálgama de vivências/experiências constituintes da vida pessoal e profissional dos estudantes, os quais as (re)elaboram, (re)significam por meio do escudo de Perseu.

Em relação ao projeto de vida pessoal/profissional dos estudantes pesquisados, destacamos a indissociabilidade e dependência existente entre o âmbito pessoal e o profissional, o projeto de vida pessoal/profissional relacionado a um projeto ontológico, existencial. Assim, a trama de um projeto de vida pessoal/profissional relacionado a um projeto ontológico, existencial, amalgama-se a um processo formativo autopoiético cuja formação continuada é condição *sine qua non* para o desenvolvimento discente.

A valorização pessoal/profissional requerida pelos estudantes pesquisados transcende à questão salarial, à simples remuneração financeira que porventura possam vir a receber como professores, relacionado-se mais estreitamente ao reconhecimento, à afetividade relacionada à prática docente, elemento-chave ao considerarmos a efetiva vinculação dos estudantes ao curso investigado e a vinculação à profissão docente.

Ainda em relação ao projeto de vida pessoal/profissional dos estudantes, estes citam a (auto)formação – autopoiese – como um elemento essencial para a formação do estudante do Curso de Pedagogia, ao (re)significarem suas trajetórias discentes, em uma contínua espiral reflexiva que é conduzida por experiências formativas e processos autopoiéticos de construção de conhecimentos, ao considerar as relações inter e intrasubjetivas concernentes a tais processos.

Em relação aos significados atribuídos pelos estudantes ao seu processo formativo inicial, destacamos o Curso de Pedagogia da UFSM, o qual pode ser compreendido como um possível território de formação pessoal/profissional discente. Ressaltamos que a relação teoria/prática é fundamental à constituição do processo (auto)formativo pessoal/profissional dos estudantes investigados, ao considerarmos o seu percurso formativo, possibilitando a vinculação dos estudantes à profissão docente.

Em relação às experiências formativas que mantém a opção profissional e a



permanência dos estudantes pesquisados no curso, destacamos a prática docente, ao considerarmos as experiências/vivências que os vinculam ao exercício da profissão docente. Outrossim, os projetos de pesquisa são elementos-chave na trajetória formativa dos estudantes pesquisados em relação ao Curso de Pedagogia da UFSM, ao ratificar o entendimento sobre as experiências formativas que vinculam os estudantes ao curso.

A inserção dos estudantes pesquisados na prática docente por meio do estágio final do Curso de Pedagogia da UFSM ratifica, por meio de experiências/vivências formativas, a possibilidade da vinculação efetiva dos estudantes à profissão docente, apresentando-se como um momento ou acontecimento charneira ao considerarmos a sua trajetória formativa. A afetividade também é um elemento-chave ao considerarmos os porquês de os estudantes permanecerem no curso, de manterem a sua opção profissional e de vincularem-se à profissão docente.

Em relação às constituições de vínculos com a profissão docente, destacamos o estágio supervisionado de final de curso, o qual é uma vivência/experiência imprescindível para a efetiva tessitura de vínculos pessoais/profissionais com a profissão docente, um momento ou acontecimento charneira na trajetória formativa dos estudantes pesquisados. As demais inserções em contextos de práticas docentes também são outro elemento que destacamos no processo formativo autopoietico dos estudantes pesquisados que os vinculam à profissão docente.

Outrossim, o desejo de seguir a profissão docente é tramado na trama de “fios de sentido” que se entrelaçam no processo formativo autopoietico dos estudantes pesquisados e que tecem os vínculos que os relacionam profissional e pessoalmente à profissão docente.

Portanto, as experiências formativas que mantêm a opção profissional e a permanência dos estudantes pesquisados no curso estão relacionadas aos significados atribuídos pelos estudantes ao seu processo formativo inicial e, estes, às constituições de vínculos com a profissão docente. Essa trama é elaborada por meio do discurso narrativo, significada pelo escudo de Perseu e é representada pela imagem de Medusa, a qual reflete a (re)elaboração de sentidos e significados do processo formativo autopoietico dos estudantes pesquisados.

Em relação à ambiência discente, destacamos o Curso de Pedagogia e a Universidade Federal de Santa Maria como territórios de ambiência discente positiva ou negativa, ao considerarmos a atuação dos docentes, a família dos estudantes, as disciplinas da matriz curricular do curso em questão e, por fim, a autoestima dos estudantes, elementos imprescindíveis ao considerarmos a vinculação do estudante ao curso e, deste, à profissão

docente.

Assim, a partir da construção de conhecimentos por nós realizada nesta dissertação de mestrado, sugerimos a realização de outros estudos que versem sobre a temática pesquisada, mais especificamente em relação aos porquês do alto percentual de evasão de estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM, as causas e circunstâncias que fazem com que muitos acadêmicos (aproximadamente 20%, do ano de 2007 até 2012, de acordo com dados disponibilizados pelo DERCA) desistam do curso em questão.

Outrossim, sugerimos a realização de outras pesquisas com os estudantes do referido curso que versem sobre questões de gênero, pois, a partir dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, percebemos que o sexo de determinado estudante influenciou significativamente em seu bem-estar, em sua autoestima, gerando ambiência discente negativa. Assim, ressaltamos a possibilidade da tessitura de investigações cujo foco de pesquisa seja o gênero dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFSM, ao considerarmos a narrativa dos sujeitos desta pesquisa, oriundas de uma categoria emergente deste estudo.

Por fim, nós, sujeito(s) cognoscente(s), ao considerarmos Medusa – a ontogenia dos estudantes pesquisados, intentamos construir conhecimentos que objetivaram responder as questões orientadoras desta pesquisa, utilizando-nos da palavra, dos discursos dos estudantes – os quais empregaram o escudo de Perseu para (re)elaborar e (re)significar suas trajetórias formativas – ontogenia –, representadas pela figura de Medusa. Assim, por meio dos entendimentos construídos, da “leitura” da imagem de Medusa refletida no escudo de Perseu, compreendemos alguns elementos relacionados à trajetória formativa dos sujeitos desta pesquisa, ao intentarmos contribuir com conhecimentos referentes à formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAHÃO, M. H. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, pp. 385-386.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Volume III, 12ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mitologia Grega**. Volume I, 17ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL, Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de maio de 2006. Publicado no **Diário Oficial da União** em 16 de maio de 2006. Brasília, Seção 1, p. 11.

BULFINCH, T. **O livro de Ouro da Mitologia** (A Idade da Fábula) – Histórias De Deuses e Heróis. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

\_\_\_\_\_. **O livro de Ouro da Mitologia** (A Idade da Fábula) – Histórias De Deuses e Heróis. 29ª Edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

CARVALHO, F. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 437.

CUNHA, M. I. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, pp. 353-354.

\_\_\_\_\_. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 354.

\_\_\_\_\_. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, pp. 404-405.

FERNANDES, C. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 448.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRILLO, M. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 370.

ISAIA, S. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 367.

\_\_\_\_\_. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 368.

\_\_\_\_\_. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 385.

\_\_\_\_\_. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, pp. 385-386.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. JOSSO,

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, A. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 367.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento** – as bases biológicas da compreensão humana. 8ª ed. São Paulo: Palas Atenas, 2010.

\_\_\_\_\_. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, p. 437.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, pp. 370-371.

OLIVEIRA, V. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006, pp. 352-353.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon NCB University Press, vol. 9, n. 5, outubro de 2001.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Leituras filosóficas. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.



## APÊNDICES

### Apêndice A – PERSEU E MEDUSA

Perseu era filho de Júpiter e de Dânae. Seu avô, Acrísio, assustado com a predição de um oráculo, no sentido de que o filho de sua filha seria o instrumento de sua morte, determinou que a mãe e o filho fossem encerrados numa arca, e esta colocada no mar. A arca flutuou até Serifo, onde foi encontrada por um pescador, que levou a mãe e o filho a Polidectes, o rei do país, que os tratou com bondade. Quando Perseu tornou-se homem, Polidectes mandou-o combater Medusa, monstro terrível que devastava o país. Medusa fora outrora uma linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos, mas se atreveu a competir em beleza com Minerva, e a deusa privou-a de seus encantos e transformou as lindas madeixas em hórridas serpentes. Medusa tornou-se um monstro cruel, de aspecto tão horrível, que nenhum ser vivo podia fitá-la sem se transformar em pedra. Em torno da caverna onde ela vivia, viam-se as figuras petrificadas de homens e de animais que tinham ousado contemplá-la. Perseu, com apoio de Minerva, que lhe enviou seu escudo, e de Mercúrio, que lhe mandou suas sandálias aladas, aproximou-se de Medusa enquanto ela dormia e, tomando o cuidado de não olhar diretamente para o monstro, e sim guiado pela imagem refletida no brilhante escudo que trazia, cortou-lhe a cabeça e ofereceu a Minerva, que passou a trazê-la presa no meio da Égide.

### PERSEU E ATLAS

Depois de matar Medusa, Perseu, carregando a cabeça da górgona, voou sobre a terra e sobre o mar. Ao anoitecer, atingiu o limite ocidental da Terra, onde o sol se põe. Sentir-se-ia feliz de ali descansar até o amanhecer. Era o reino de Atlas, cuja estatura ultrapassava a de todos os outros homens. Possuía ele grande riqueza em rebanhos e não tinha vizinho ou rival que lhe disputasse os bens. Seu maior orgulho, porém, eram os seus jardins, onde frutos de ouro pendiam de galhos também de ouro, ocultos por folhas de ouro.

– Vim como hóspede – disse-lhe Perseu. – se honrais uma origem ilustre, sabe que tenho Júpiter por pai. Se preferes feitos valorosos, sabe que venci a górgona. Procuo repouso e alimento.

Atlas, porém, lembrou-se de que uma velha profecia o advertira de que um filho de

Jove lhe roubaria, um dia, as maçãs de ouro.

– Sai! – retrucou, portanto. – Não serás protegido por tuas falsas pretensões de origem ilustre ou feitos gloriosos.

Ao mesmo tempo, tratou de expulsá-lo. Perseu, percebendo que o gigante era muito forte para ele, retrucou:

– Uma vez que prezas tão pouco minha amizade, digna-te de receber um presente.

E, virando o rosto para o lado, levantou a cabeça da górgona. O corpo enorme de Atlas transformou-se em pedra. Sua barba e seus cabelos tornaram-se florestas, os braços e ombros, rochedos, a cabeça, um cume e os ossos, as rochas. Cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha e (assim quiseram os deuses) o céu, com todas as suas estrelas, se apóia em seus ombros.

### O MONSTRO MARINHO

Continuando seu vôo, Perseu chegou ao país dos etíopes, cujo rei era Cefeu. A rainha Cassiopéia, orgulhosa de sua beleza, atrevera-se a comparar-se com as ninfas marinhas, que, indignadas, mandaram um prodigioso monstro marinho devastar o litoral. A fim de apaziguar as divindades, Cefeu foi aconselhado, por um oráculo, a expor sua filha Andrômeda, para ser devorada pelo monstro. Olhando do alto, em seu vôo, Perseu avistou a virgem acorrentada a um rochedo e esperando que o dragão se aproximasse. Estava tão pálida e imóvel, que, se não fossem as lágrimas que escorriam e os cabelos que a brisa agitava, Perseu a teria tomado por uma estátua de mármore. Tão surpreso ficou ele diante do que via, que quase se esqueceu de bater as asas. Adejando sobre Andrômeda, exclamou:

– Ó virgem, que não mereces estas cadeias, mas antes aquelas que prendem os amantes, dize-me, peço-te, teu nome e o nome de teu país, e por que estás presa desse modo.

Ela, a princípio, manteve-se em silêncio, levada pelo recato, e teria escondido o rosto nas mãos, se o pudesse. Quando, porém, ele repetiu as perguntas, receosa de que lhe fosse atribuída a culpa de algum ato que não cometera, a virgem revelou seu nome e o de seu país, e o orgulho de sua mãe com a própria beleza.

Antes que acabasse de falar, ouviu-se um ruído vindo da água e apareceu o monstro marinho, com a cabeça erguida sobre a superfície, cortando as ondas com o enorme peito. A virgem estremeceu, e seus pais, que haviam chegado ao local, mostravam-se desesperados, principalmente a mãe, que, incapaz, contudo, de proteger a

filha, limitava-se a lamentar e abraçar a vítima.

– Não há tempo para lágrimas – exclamou Perseu, então. – Só temos este momento para salvá-la. Minha posição como filho de Júpiter e meu renome como matador da górgona torna-se aceitável como pretendente. Tentarei, contudo, merecê-la pelos serviços prestados, se os deuses me forem propícios. Se ela for salva pelo meu valor, peço que seja a minha recompensa.

Os pais consentiram (quem teria hesitado?) e prometeram, com a filha, um dote real. O monstro já se encontrava a uma distância em que seria alcançado por uma pedrada de um hábil atirador, quando o jovem, num impulso súbito, ergueu-se no ar. Como uma águia, quando das alturas em que voa, avista uma serpente aquecendo-se ao sol, lança-se sobre ela e prende-a pelo pescoço, impedindo-a de virar a cabeça e utilizar-se de seus dentes, assim o jovem investiu contra o dorso do monstro, mergulhando a espada em seus ombros. Furioso com o ferimento, o monstro ergueu-se no ar, depois mergulhou no mar e, em seguida, como o javali cercado por uma matilha de cães, voltou-se rapidamente de um lado para o outro enquanto o jovem livrava-se de seus ataques por meio das asas. Sempre que conseguia encontrar, entre as escamas, uma passagem para a espada, Perseu produzia um ferimento no monstro, atingindo ora o flanco, ora as proximidades da cauda. A fera lançava, pelas narinas, água misturada com sangue. As asas do herói estavam molhadas e ele já não se atrevia a confiar nelas. Colocando-se num rochedo que se erguia acima das ondas, e erguendo um fragmento da rocha, desfechou com ele o golpe mortal. O povo, que se reunira na praia, ergueu um grito que ecoou pelos montes. Os pais, arrebatados de alegria, abraçaram o futuro genro, proclamando-o libertador e salvador de sua casa, e a virgem, causa e recompensa da luta, desceu do rochedo.

#### A FESTA NUPCIAL

Acompanhando Perseu e Andrômeda, os alegres pais voltaram ao palácio onde se realizou um banquete, e tudo era risos e alegria. De súbito, porém, ouviram-se gritos belicosos, e Frineu, o noivo da donzela, surgiu com um grupo de seus sequazes, exigindo a jovem, como sua. Em vão Cefeu retrucou-lhe:

– Deverias tê-la reclamado quando ela se encontrava acorrentada ao rochedo, vítima do monstro. A sentença dos deuses, voltando-a a tal destino, dissolveu todos os compromissos como a morte o teria feito.

Frineu, em vez de responder, lançou seu dardo contra Perseu, não o atingindo,



porém, e ficando desarmado. Perseu teria replicado, lançando o próprio dardo, mas o covarde atacante fugiu e escondeu-se atrás do altar. Isso foi sinal para o ataque geral de seu bando contra os convivas de Cefeu. Estes defenderam-se seguindo-se um conflito um conflito geral, e o velho rei retirou-se da cena depois de infrutíferos apelos, invocando o testemunho dos deuses de que não tinha culpa do ultraje aos deveres de hospitalidade.

Perseu e seus amigos sustentaram, por longo tempo, a luta desigual, mas o número de atacantes era excessivo para eles e sua destruição parecia inevitável, quando Perseu teve uma idéia.

“Farei minha inimiga defender-me.” Depois exclamou, em voz alta:

– Se tenho aqui algum amigo, que ele afaste os olhos! E levantou a cabeça de Medusa.

– Não tentes amedrontar-nos com tuas imposturas! – exclamou Tesceleu. Ergueu o dardo, para lançá-lo, e transformou-se em pedra nessa posição.

Ampix ia cavar a espada no corpo de um inimigo prostrado, mas seu braço inteiriçou-se, e ele não pôde estendê-lo, nem dobrá-lo. Outro, no meio de um ruidoso desafio ficou com a boca aberta, sem emitir qualquer som. Aconteus, um dos amigos de Perseu, avistou a górgona e imobilizou-se como os outros. Astíages atingiu-o com a espada, mas esta, em vez de feri-lo, retrocedeu, com um ruído áspero.

Frineu, contemplando o terrível resultado de sua injusta agressão, ficou transtornado. Chamou os amigos, em voz alta, mas não obteve resposta; tocou-os e viu que eram pedra. Caindo de joelhos e estendendo os braços para Perseu, mas com o rosto voltado para outro lado, implorou misericórdia.

– Toma tudo, mas poupa-se a vida – exclamou.

– Desprezível covarde – retrucou Perseu –, conceder-te-ei isso. Nenhuma arma te tocará. Além disso, serás conservado em minha casa, como lembrança destes acontecimentos.

Assim dizendo, levantou a cabeça da górgona na direção em que Frineu olhava e este transformou-se num bloco de pedra, na mesma posição em que se encontrava, de joelhos, com os braços estendidos e o rosto virado. (BULFINCH, 2001, pp. 142-149).

## ANEXOS

### Anexo A – Termo de Confidencialidade (TC)



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

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA: O PROCESSO FORMATIVO AUTOPOIÉTICO EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

**Pesquisador responsável:** Adriana Moreira da Rocha. SIAPE: 3142282.

**Instituição/Departamento:** UFSM/CE/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** 55 32209685

**Local da coleta de dados:** Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Diurno.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujos dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas com estudantes. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no GPKOSMOS - Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional/UFSM/CNPq ([www.ufsm.br/gpkosmos](http://www.ufsm.br/gpkosmos)), sala 3175 do Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha. Após esse período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria, RS, 22 de novembro de 2013.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha

## **Anexo B – Autorização Institucional (AI)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENA – DIURNO**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Ilma. Sr.<sup>a</sup>

Professora Simone Freitas da Silva Gallina

Coordenadora Substituta do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Diurno

Prezada Senhora:

Solicitamos a sua autorização para a realização da pesquisa intitulada “O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA: O PROCESSO FORMATIVO AUTOPOIÉTICO EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA”, Registro GAP/CE N. 035619, que está sendo coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha, líder do GPKosmos, Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação.

Esta pesquisa pretende estudar o processo formativo autopoietico dos estudantes do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, destacando os seguintes pontos: os “fios de sentidos” que são tramados no processo formativo autopoietico como [re] significações que vinculam os estudantes ao curso e à profissão docente, considerando a sua trajetória inicial de formação; as motivações iniciais na escolha da profissão docente e sua articulação a um projeto de vida pessoal/profissional; os significados que os estudantes atribuem ao seu processo formativo inicial e, por fim, as experiências que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente.

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e seu delineamento prevê a busca de dados junto aos estudantes por meio de entrevistas narrativas individuais, ao objetivar sanar os questionamentos referentes aos pontos anteriormente apresentados, considerando a questão geradora, as questões subseqüentes, o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato do sujeito pesquisado.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as para a Educação Básica.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, localizado na Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria, RS, ou através do telefone (55) 32209362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br). A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENA – DIURNO**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Simone Freitas da Silva Gallina, Coordenadora Substituta do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.

Simone Freitas da Silva Gallina

Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Diurno  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Coordenação Pedagogia Diurno  
Centro de Educação-UFSM



**Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

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

***TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO***

**Projeto de Pesquisa:** O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA: O PROCESSO FORMATIVO AUTOPOIÉTICO EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

**Coordenadora da pesquisa:** Adriana Moreira da Rocha. SIAPE: 3142282.

**Instituição/Departamento:** UFSM/CE/PPGE/FUE

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa denominado “O ESCUDO DE PERSEU A REFLETIR A IMAGEM DE MEDUSA: O PROCESSO FORMATIVO AUTOPOIÉTICO EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA”, por ser estudante do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, contexto escolhido para a investigação. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a intenção de identificar os indicadores de qualidade desse curso de licenciatura.

Esclarecemos que os objetivos da pesquisa são estes: Analisar as motivações iniciais de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na escolha da profissão docente e como se articulam intrinsecamente em um projeto de vida pessoal/profissional; Compreender os significados que estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) dão ao seu processo formativo inicial e, por fim, Interpretar as experiências, a partir de narrativas, de estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que retroalimentam a escolha profissional, garantindo a permanência no curso e, conseqüentemente, vinculando o estudante à profissão docente. A coleta dos dados será efetivada por meio de entrevistas narrativas. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo, sempre mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo

para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as para a Educação Básica.

Os pesquisadores deste estudo se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos participantes, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas com estudantes. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no GPKosmos - Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional/UFSM/CNPq (<http://coral.ufsm.br/gpkosmos/>), sala 3175 do Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Adriana Moreira da Rocha. Após este período, os dados serão destruídos.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mails [adriana.macielm@gmail.com](mailto:adriana.macielm@gmail.com) e [gpkosmos@gmail.com](mailto:gpkosmos@gmail.com), bem como o telefone (55) 32209685, pelos quais você tem acesso à coordenadora do projeto e demais pesquisadores envolvidos. O GPKosmos - Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional/UFSM/CNPq, encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio 16 - 2º andar - Sala 3279A.

Da mesma forma, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br).

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha  
Coordenadora da Pesquisa

Nome do/a participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_