UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TESE DE DOUTORADO

Por

REJANE CAVALHEIRO

TEARES FORMATIVOS:

Teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TEARES FORMATIVOS:

Teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM

TESE DE DOUTORADO

Rejane Cavalheiro

Santa Maria, RS, Brasil

2013

TEARES FORMATIVOS: TECEDURAS ENTRE AS MARCAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM

Rejane Cavalheiro

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção de grau de
Doutora em Educação

Orientadora: Profª. Drª. Silvia Maria de Aguiar Isaia

Santa Maria, RS, Brasil

2013

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

Cavalheiro, Rejane
Teares Formativos:Teceduras entre as Marcas de Formação Inicial e Continuada de Egressos do Curso de Pedagogia/UFSM / Rejane Cavalheiro.-2013.
260 f.; 30cm

Orientadora: Silvia Maria Aguiar Isaia
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. EducaçãoSuperior 2. Formação inicial 3. Formação continuada 4. Marcas formativas 5. Influência nas escolhas de formação continuada I. Aguiar Isaia, Silvia Maria II. Título.

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

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Tese de Doutorado

TEARES FORMATIVOS: TECEDURAS ENTRE AS MARCAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM

elaborada por
Rejane Cavalheiro

como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dra. (UFSM)

Cleoni Barboza Fernandes, Dra. (PUCRS)

Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)

Joana Paulin Romanowski, Dra. (PUCPR)

Valeska Fortes de Oliveira, PHD. (UFSM)

Celso Ilgo Henz Dr. (UFSM)
Membro Suplente

Santa Maria, 29 de novembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e Shöenstatt por me inspirarem a fé. É a partir dela que busco a realização de objetivos mesmo que às vezes estes pareçam distantes ou impossíveis.

Agradeço a Cezar Augusto Rangel Cavalheiro, Michele, Erika e Sandrini, meus incondicionais amores de vida, por me mostrarem todos os dias, o tanto de amor que cabe nos tempos que guardam a espera.

Agradeço ao Taylor, Jonas e Joaquim pelo carinho do acolhimento e compreensão das ausências.

Agradeço a Walter e Ivone, que me ensinaram as primeiras referências de mundo que continuam presentes nas escolhas que faço todos os dias.

Agradeço à Maria de Lourdes, Regina Celi, Luiz Eugênio e Daisy com quem aprendi, antes de sair de casa, o significado de também ser.

Agradeço especialmente à Maria, minha avó materna pelo que seu carinho e cuidado representam naquilo que reconheço hoje como o princípio da minha autoestima.

Agradeço à UFSM, através do PPGE/CE, pelo acolhimento e possibilidade de realização de um estudo sediado por uma instituição pública federal de Ensino Superior com o parâmetro de notória credibilidade científica que a mesma têm conquistado ao longo de sua história.

Agradeço à Silvia pela dedicação ao tempo de maturação deste estudo e respeito às minhas ideias bem como ao jeito de explicitá-las. Sobretudo, agradeço ter sido através de suas orientações a porta aberta que encontrei para tornar realidade o desejo formativo pessoal profissional deste doutoramento.

Agradeço à Banca constituída por Colegas da docência que dedicaram seus tempos de trabalho em análise ao que me propus trazer para discutir reflexivamente em suas companhias e, apreciação, com o respeito e destaque que lhes dedico.

Agradeço às minhas alunas e alunos do Curso de Pedagogia/UFSM e Programa Especial de Graduação - PEG, pela oportunidade de ensinar e aprender a docência.

Agradeço aos colegas professores do Centro de Educação/UFSM com os quais convivi em experiências formadoras da minha própria docência no mesmo tempo que me disponibilizava a contribuir para também formar novos docentes.

Agradeço às colegas Professoras que atuam no Ensino Básico e que integram o GT9 como minhas orientandas no Pacto Nacional de Alfabetização/MEC/UFSM.

Agradeço às colegas do GTFORMA pelas oportunidades de encontros fecundos de aprendizagem de pesquisa e reflexão da docência no Ensino Superior. Através da Silvia, líder do grupo, agradeço a todas pelo carinho e compreensão ao meu afastamento durante o período de finalização desta pesquisa.

Agradeço às colegas do GPFOPE pelos compartilhamentos de saberes sobre a aprendizagem e ensino da leitura e da escrita no ensino básico. Através da Doris, líder do grupo, agradeço a todas pelo carinho e compreensão ao meu afastamento durante os três anos e meio de duração desta pesquisa.

Agradeço, com especial destaque, aos muito queridos COLABORADORES desse estudo que emprestaram suas narrativas para que eu pudesse tecer em análise sobre as mesmas o resultado que apresento.

Agradeço a todos aqueles e todas aquelas que foram meus alunos e alunas no Ensino Básico do Colégio Metodista Centenário, CIEP Paulo Lauda, Escola Estadual Édson Figueiredo, Escola Estadual Alvarenga Peixoto (PoA), Escola Estadual Santa Marta, Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa bem como os alunos e colegas com os quais trabalhei a partir da Secretaria de Município da Educação em Santa Maria e Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre e Região Metropolitana.

Agradeço ao Vitor por sua escuta sensível e seu silêncio respeitoso como incentivos para que eu pudesse ouvir meus próprios pensamentos.

Por fim, agradeço aos revisores de texto e línguas, formatadores de MDT, técnico de gráficos, editores de vídeo de apresentação e organizadores do material impresso pelo cuidado e seriedade com que lidaram com o material dessa produção.

A todos e todas, o meu muito obrigada.

De tanto pensar quem poderia resumir a importância deste trabalho na minha formação pessoal profissional, escolhi dedicá-lo ao presente e futuro.
Dedico esta tese de doutorado à minha neta Katherine e meu neto Arthur, este ainda por quase chegar, bem como a todos os outros/outras que ainda virão.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TEARES FORMATIVOS: TECEDURAS ENTRE MARCAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM

AUTORA: REJANE CAVALHEIRO
ORIENTADORA: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA
Auditório da LINCE/UFSM: Santa Maria, 14h do dia 29 de novembro de 2013.

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, em nível de Doutorado, vinculado à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Articula dois pressupostos investigativos: o 1º entrelaça as trajetórias de formação docente de sete formadores no Curso de Pedagogia da UFSM (Pesquisa de Mestrado/2006). O 2º pressuposto veicula as marcas que influenciam, nos egressos, as escolhas formativas continuadas que se deram pela interação com seus formadores entre 2006 e 2008. A delimitação do período relacionado se justifica por considerar dois aspectos: ano de término da pesquisa de mestrado e margem de tempo considerável entre a finalização da formação inicial e as escolhas de formação continuada. A metodologia qualitativa envolve a análise de conteúdo das narrativas realizadas com 12 sujeitos. Objetiva compreender em que perspectiva as trajetórias de formação docente dos formadores a partir das interações, ao longo do curso, estão presentes como influência nas escolhas formativas continuadas dos egressos. Os autores que subsidiam os achados da pesquisa são: Isaia (2003; 2006; 2010), Josso (2004), Heller (1982), Abraham (1986), Fillux (2004), Laville (2004), Bosi (2003), Viella (2003), Fernandes (1999), Romanowski (2007; 2011), Cunha (2008; 2010), Souto (1999), Moraes (2007), Freire (1996), Deshaies (1992), Terré (1998) entre outros. Os dados que subsidiaram o estudo foram obtidos primeiramente a partir de dois instrumentos: um questionário e uma linha de tempo pessoal profissional. O questionário semiestruturado apurou a identificação dos formadores lembrados pelos egressos sem que esses soubessem que o critério de seleção para integrar a pesquisa seria o de apontar entre os quarenta nomes apresentados, no mínimo 2 dos 7 formadores que foram sujeitos da pesquisa de Mestrado/2006. Com o levantamento de dados já realizado, uma linha de tempo pessoal profissional foi elaborada pelos selecionados. As informações trazidas, foram organizadas entre o que chamamos de Pontos Articuladores Referenciais (PAR1, 2 e 3). Cada um desses PARes delimitou o período em que os acontecimentos trazidos pela memória dos participantes aconteceram entre antes, durante e depois do curso de Pedagogia. As informações trazidas pela linha de tempo deram origem a três pré-categorias de análise que se transformaram em três categorias propriamente ditas: 1ª) Fios da Tecedura Formativa; 2ª) A Subjetividade Formativa; 3ª) Marcas Docentes. As narrativas resultantes das entrevistas individuais qualificaram os pontos destacados pelos sujeitos, em suas linhas de tempo, subsidiando com elementos importantes, a tecedura do conjunto dessas memórias. Os resultados revelaram as influências formativas docentes como marcas que fazem parte do que chamamos de tear formativo singular. Este, intercostura relações como fios mediados pela dimensão significativa que as subjetividades e as intersubjetividades tecem. As teceduras resultantes apresentam a estampa formativa articulada entre as relações que se deram em sala de aula em situações de estudo/ensino convencional e aquelas que mesmo tendo sido iniciadas na sala de aula evoluíram para muito além dessa dimensão adentrando não somente como indicativo para as escolhas de formação continuada mas, como referências que dão relevo teórico, ético e profissional às escolhas de vida pessoal. Na tecedura formativa as escolhas são dependentes da dimensão que os *fios relacionais* dessa tecedura, assumem como resultantes da dinâmica que insere situações variadas de vida e profissão.

Palavras-chave: Marcas formativas. Escolhas profissionais continuadas. Teares de formação.

ABSTRACT

Doctoral thesis
Post-Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

FORMATIVE LOOMS: INTERWEAVING BETWEEN INITIAL AND CONTINUING EDUCATION MARKS FROM GRADUATES OF THE SCHOOL OF PEDAGOGY/UFSM

AUTHOR: Rejane Cavalheiro
ADVISOR: Silvia Maria de Aguiar Isaia
LINCE Auditorium/UFSM: Santa Maria, at 2:00PM on November 29th, 2013.

The present research is embedded in the program of graduate studies in education at the doctoral level, UFSM, linked to the research line Formation, Knowledge and Professional Development. It articulates two investigative assumptions: the 1st interweaves the education trajectories of seven trainers in the course of pedagogy at UFSM (Master Research/2006). The second assumption conveys the marks that influence the graduates' continued educational choices, which made themselves by interacting with their trainers between 2006 and 2008. The delimitation of the related period is justified by considering two aspects: year of Master's research and considerable time margin between the completion of the initial training and continuing education choices. The qualitative methodology involves the analysis of narrative content made with 12 subjects. It aims to understand in what perspective the teaching education trajectories of the trainers, which are stitching the interactions, are present as influence to graduates as they make their continuing educational choices. Theorists and authors that subsidize theoretically the findings of this research are: Isaia (2003;2006;2010), Josso (2004), Heller (1982), Abraham (1986), Fillux (2004), Laville (2004), Bosi (2003), Viella (2003), Fernandes (1999), Romanowski (2007; 2011), Cunha (2008; 2010), Souto (1999), Moraes (2007), Freire(1996), Deshaies (1992), Terré (1998) among others. The data that subsidized the study were obtained primarily from two instruments: a questionnaire and a personal timeline professional. The semi-structured questionnaire showed the identification of trainers remembered by graduates without those they knew the selection criteria to integrate the research would be the point between the forty names presented, at least 2 of the 7 trainers which were subject of masters research/2006. With the survey data, already held, a timeline was drafted by professional staff selected. The information brought, were organized between what we call Points Articulators Benchmarks (PAR1,2 and 3). Each of these Pairs delimited the period in which the events brought about by participants ' memory happened between before, during and after the course of pedagogy. The information brought by the timeline have resulted in three pre categories of analysis that if transformed into three categories themselves: 1a) Wires of Weaving Formation; 2a) Formative subjectivity; 3a) Marks Teachers. The resulting narratives of individual interviews qualified points seconded by subject, in their timelines, subsidizing with important elements, the weaving of all these memories. The results revealed the formative influences teachers as brands that are part of what we call natural formation loom. This, interweaving relations as mediated by significant dimension wires that subjectivities and the inter-subjective weave. The resulting weave features the formative weaving articulated between relations that have taken place in the classroom in situations of study/formal education and those who had been initiated in the classroom have evolved far beyond this dimension entering not only as indicative for continue education choices but, as references that give theoretical, ethical and professional relief to personal life choices. In the *ranking of formative influences* the choices are dependent on the dimension of the wires with relational weaving, assume as arising from the dynamic that inserts a variety of situations in life and profession.

Keywords: Formative marks. Continued career choices. Training looms.

RESUMEN

Tesis de Doctorado
Programa de la Después-Graduación en la educación
Universidad Federal de Santa Maria

PRENSAS DE COSTURA FORMATIVAS: TEJE ENTRE LAS MARCAS DE LA INICIAL Y LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LAS SALIDAS DEL CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM.

AUTOR: REJANE CAVALHEIRO
ORIENTACIÓN: SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA
AUDIENCIA LINCE/UFSM: SANTA MARIA,14H DEL DÍA 29 DE NOVIEMBRE DE 2013.

La actual investigación se inserta en el programa de la Después-Graduación en la educación del UFSM, en el nivel de Doctorado, atado con la línea de la formación de la investigación, para saber y del desarrollo profesional. Articula dos investigativos estimados unos: 1º entrelaza la trayectoria de la formación de enseñanza de siete formadores en el curso de Pedagogía del UFSM (investigación de Mestrado/2006). 2º estimado, propagaciones las marcas que influencian, en las salidas, las opciones formativas continuadas que si está tenido dado para la interacción con sus formadores entre 2006 y 2008. La delimitación del periodo relacionado si justifica para considerar dos aspectos: el año de aprobación de la investigación del mestrado de y del borde del tiempo considerable incorpora el acabamiento de la formación inicial y las opciones de la formación continuada. La metodología cualitativa implica el análisis del contenido de las narrativas llevado a través con 12 sujetos. El objetivo para entender donde la perspectiva la trayectoria de la formación de enseñanza de los formadores, de que cose las interacciones, es regalos como influencia de modo que las salidas hagan opciones formativas continuadas. Los teóricos y los autores que subvencionan teóricamente los resultados de esta investigación son: Isaia (2003;2006;2010), Josso (2004), Heller (1982), Abraham (1986), Fillux (2004), Laville (2004), Bosi (2003), Viella (2003), Fernandes (1999), Romanowski (2007; 2011), Cunha (2008; 2010), Souto (1999), Moraes (2007), Freire (1996), Deshaies (1992), Terré (1998) entre otros. Los datos que habían subvencionado el estudio habían sido conseguidos primero a partir de dos instrumentos: un cuestionario y una línea del tiempo personal profesional. Semistructuralized el cuestionario seleccionó la identificación de los formadores recordados para las salidas sin éstos por lo menos conocía que el criterio de la elección para integrar la investigación sería señalar entre los cuarenta actuales nombres, 2 de los 7 formadores que habían sido ciudadanos de la investigación de Mestrado/2006. Con la reunión de datos llevada ya a través, una línea del tiempo personal profesional fue elaborada por los equipos elegidos. La información traída, había sido organizada entre lo que llamamos los puntos Articuladores Referenciales (PAR1, 2 y 3). Cada uno de estos pares delimitó el período antes de donde los acontecimientos traídos para la memoria de los participantes habían sucedido en medio, durante y después del curso de Pedagogía. La información traída para la línea del tiempo había dado al origen las tres pagar-categorías diarias del análisis que si habían transformado en tres categorías dichas correctamente: 1a) Alambres de la Armadura Formativa; 2a) La Subjetividad Formativa; 3a) Marcas de enseñanza. Las narrativas resultantes de las entrevistas individuales habían caracterizado los puntos separados para los ciudadanos, en sus líneas del tiempo, subvencionando con los elementos importantes, la armadura del sistema de estas memorias. Los resultados habían divulgado elemento formativo las influencias que enseñaban como marcas que son parte qué llamamos presión de costura formativa singular. Esto, relaciones del intercostura como alambres medió para la dimensión significativa que los subjetividades y los intersubjetividades tejen. El resultado teje el presente la impresión formativa articulada entre las relaciones que si está tenido dado en sala de clase en las situaciones del estudio/la educación convencional y las que exactamente siendo iniciado en la sala de clase había desarrollado para muy más allá esta dimensión que los alambres emparentados de esto tejen, asumen como resultado de la dinámica que los rellenos variaron situaciones de la vida y de la profesión.

Palabra-llave: Marcas formativas. Opciones profesionales continuadas. Prensas de costura de la formación.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - *A Dama de Shalott*. William Holman Hunt (1890-1905)…… capa
IMAGEM 2 - *Dialética*. Paolo Veronese (1528-1588)…… 17
IMAGEM 3 - *Moderação*. Paolo Veronese (1578-1582)..... 23
IMAGEM 4 - *Les Filadores*. Diego Velázquez (1644-1648)..... 28
IMAGEM 5 - *Eu sou meio enjoada das sombras. Senhora de Shalott.* John William Waterhouse (1916). 33
IMAGEM 6 - *Girando as Nuvens*. John Charles Dollman (1909)..... 36
IMAGEM 7 - *A Mulher como uma Sibila*. Diego Velazquez (1644-1648)..... 42
IMAGEM 8 - *Coleta de Amêndoas*. John William Waterhouse (1916)…… 48
IMAGEM 9 - *Thisbe.*John William Waterhouse (1909)…….. 55
IMAGEM 10 - *As Fiandeiras*, Diego Velázquez (1657)..... 59
IMAGEM 11 - *Ariadne*. John William Waterhouse (1898)..... 61
IMAGEM 12 - *Penélope e os Pretendentes.* John William Waterhouse (1912)..... 71
IMAGEM 13 - *O Preferido ou tempo de brincar*. John William Godward (1901)……... 78
IMAGEM 14 - *As Moiras de Strudwick* (1885)..... 86
IMAGEM 15 - *À procura de Lancelot*. John William Waterhouse (1894)..... 89
IMAGEM 16 - *Athena e Aracne*. Jacopo Tintoretto (1475)..... 93
IMAGEM 17 - *Penélope tecendo*. Giovanni Stradano (1561-1562)..... 99
IMAGEM 18 - *O Retorno de Odisseus*. Pinturicchio (1509)..... 104
IMAGEM 19 - *O Triunfo de Minerva*. Cosimo Tura e Francesco Cossa (1470)..... 116
IMAGEM 20 - *A Bola de Cristal*. John William Waterhouse (1902)…… 121
IMAGEM 21 - *Enrolamento da meada.* Frederic Leighton (1878)..... 131
IMAGEM 22 - *O Triunfo da Morte,* ou *Os três Fates* (1510-1520)..... 138
IMAGEM 23 - *Pretendentes de Penélope*. John William Waterhouse (1912)..... 142
IMAGEM 24 - *A Canção da Primavera.* John William Waterhouse (1913). …. 147
IMAGEM 25 - *Reúnam rosas enquanto* podem. John William Waterhouse (1909)..... 156
IMAGEM 26 - *As Denaides.* John William Waterhouse (1903)…….. 161
IMAGEM 27 - *Mariana do Sul*. John William Waterhouse (1897)……... 167
IMAGEM 28 - *La Fileuse*. John William Waterhouse (1874)..... 212

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Categoria 1 …….. 172
FIGURA 2 - Categoria 2 182
FIGURA 3 - Categoria 3 197

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1 - Sexo..... 105
GRÁFICO 2 - Idade Atual..... 105
GRÁFICO 3 - Forma de Ingresso na UFSM 106
GRÁFICO 4 - Estado Civil..... 106
GRÁFICO 5 - Ativo na Profissão 107
GRÁFICO 6 - Cidade de Residência..... 107
GRÁFICO 7 - Titulação Atual..... 108
GRÁFICO 8 - Tempo de Docência..... 108
GRÁFICO 9 - Função..... 109
GRÁFICO 10 - Sexo (2a fase)..... 110
GRÁFICO 11 - Idade Atual (2a fase)..... 111
GRÁFICO 12 - Forma de Ingresso na UFSM (2a fase)..... 111
GRÁFICO 13 - Estado Civil (2a fase)..... 112
GRÁFICO 14 - Ativo na Profissão (2a fase)..... 112
GRÁFICO 15 - Cidade de Residência(2a fase)……..... 113
GRÁFICO 16 - Titulação Atual (2a fase)……..... 113
GRÁFICO 17 - Tempo de Docência (2a fase)..... 114
GRÁFICO 18 - Função Atual (2a fase)..... 114

TABELA 1 - Dados obtidos na 1ª fase de coleta de dados..... 102
TABELA 2 - Pré-categoria e categorias de análise..... 171

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/UFSM/2004..... 237
ANEXO B - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/UFSM/2006..... 237
ANEXO C - Projeto Político Pedagógico..... 244
ANEXO D - Resolução 8/2006..... 247

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário da Fase 1 de coleta de dados..... 249
APÊNDICE B - Termo de Consentimento e livre Esclarecimento..... 252
APÊNDICE C - Apresentação do tema de pesquisa na 2ª fase..... 254
APÊNDICE D - Quadro guia das entrevistas na Fase 2..... 258

SUMÁRIO

Introdução..... 17
1 A metáfora..... 23
2 O Tear..... 33
2.1 Os Fios de Influências Formativas 36
2.2 A Formação Inicial e Continuada..... 42
2.3 A Formação Docente na e para a Educação Básica..... 48
2.3.1 O Básico na Educação Básica..... 55
3 As Marcas da Formação 59
3.1 Teceduras autoformativas..... 61
4 Preparação da Tecedura: o delineamento da temática..... 71
4.1 A Memória 78
4.2 As Escolhas..... 86
4.3 As Marcas..... 89
5 A Estampa Metodológica 93
5.1 Problema de Pesquisa..... 100
5.2 Questões de Pesquisa..... 100
5.3 Objetivos 100
5.3.1 Objetivo Geral..... 100
5.3.2 Objetivos Específicos..... 101
5.4 Os participantes do *tear* de pesquisa..... 104
5.4.1 Perfil de Formação Pessoal Profissional dos participantes da 1ª fase da coleta de dados..... 105
6 Vincos Teóricos..... 116
6.1 Trajetória Nacional da Pedagogia..... 116
6.2 O Curso de Pedagogia na UFSM..... 121
6.3 Pontos de tangência ao Tema de Pesquisa..... 131
7 Teares Formativos: as intercosturas categoriais..... 138
7.1 Entre pontos e referências..... 142
8 Teceduras da pesquisa: as categorias de análise..... 167
9 A Teia de Discussão Conclusiva..... 212
Pespontos Bibliográficos 224
ANEXOS..... 235
APÊNDICES..... 248

A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. (...)
Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. (...)
O professor autoritário,
o professor licencioso,
o professor competente,
sério,
o professor incompetente,
irresponsável,
o professor amoroso da vida e das gentes,
o professor mal-amado,
sempre com raiva do mundo e das pessoas,
frio,
burocrático,
racionalista,
nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

(FREIRE, 1996, p. 26)

Imagem 2 - *Aracne* ou *Dialética* - Paolo Veronese (1528-1588).

Introdução

O presente estudo foi realizado com os egressos do curso de Pedagogia entre 2006 e 2008, a partir do resgate de alguns acontecimentos presentes na memória desses, durante os diferentes tempos de sua formação inicial e que, nos dias de hoje, podem ser identificados como lembranças que marcaram os sentimentos e os modos de lidarem com o que precisaria ser a base de suas relações com a então futura profissão escolhida. Investigamos a pluralidade de tais marcas, bem como o espectro que lhes confere alcance e forma de imbricadas teias de influências nas escolhas de formação continuada.

O tema de pesquisa é decorrente do estudo realizado durante o mestrado/UFSM/2006. Naquela ocasião, o foco investigativo foi o desenvolvimento das trajetórias formativas dos professores que atuavam no curso de Pedagogia/UFSM entre 2004 e 2006. Inferir sobre os diferentes vieses que direcionavam suas trajetórias, sobre os caminhos pessoais profissionais assumidos, bem como a repercussão de tudo isso no ângulo que constituía o desenvolvimento

de suas docências no ensino superior foi o que constituiu o cenário de análise. Enfim, por meio desta pesquisa dedicamo-nos a refletir sobre “como” se constituíam formadores de futuros pedagogos, sete professores. A partir de suas narrativas, foi possível constatar que alternaram focos que iluminavam, entrelaçando ora a própria formação, ora os processos da formação que se dedicavam a promover. Tudo isso na perspectiva que transitava entre duas matrizes curriculares vigentes e em transição, propositoras de duas formas de pensar a formação, concomitantemente.

Presentes no substrato teórico daquelas análises estiveram Mizukami (1996). Nóvoa (1992; 2000); Isaia (2000) e Bolzan (2002), entre outros. Esse conjunto de autores, que compôs o referencial teórico do estudo, intercomplementa os achados que dão a forma caleidoscópica dos resultados, como não poderia deixar de ser. Partindo de Mizukami (1996, p. 63), a referência se deu quando o destaque às evidencias de valores desenvolvidos sinalizaram os modelos educativos presentes na escolarização daqueles formadores participantes até a repercussão de tais modelos no exercício de suas docências. Em Nóvoa (1992), a referência parte do pressuposto que analisa a feminização atribuída, essencialmente, aos quadros de profissionais do magistério, em especial ao que hoje chamamos de escola básica e que coincide com o público para o qual os sujeitos entrevistados se dedicam a formar futuros profissionais.

Em Isaia (2000), a referência apresenta os estudos da autora a partir de Levinson (2002), auxiliando na compreensão das concepções dos sujeitos sobre suas formações pessoais e profissionais. Para Isaia (2000, p. 25), o tempo pessoal profissional é marcado por “(...) um misto de grandes satisfações e grandes tensões, (...), relativas ao amor, à sexualidade, à progressão profissional, à vida familiar e à realização de muitos objetivos buscados”. Aqui, inserimos os estudos de pesquisa de Bolzan (2002), numa tentativa de costurar teoricamente as narrativas sobre os movimentos de ensinar e aprender a ser professor aprendidos ao longo de situações compartilhadas de vida, profissão e formação continuada.

No coletivo das análises sobre as memórias revisitadas, poderíamos reconhecer, nelas, o princípio a um *pensar sobre* o tema da presente pesquisa. Uma vez trazidas à tona, as trajetórias que constituem os formadores contribuem para que emerja também a direção, que vemos dar continuidade à investigação que busca saber se as trajetórias daqueles docentes de alguma maneira deixaram marcas que, pelos egressos do curso, são reconhecidas como influências nas

escolhas de sua formação continuada. Para tecer as redes de significado apresentados pela autora, foram considerados os estudos de Cunha (2008, 2010), quando a análise precisou considerar que as relações se dão em cenários que utilizam a influência do valor e a função dos distintos espaços e lugares em diferentes intensidades sobre os sujeitos e, destes, nas relações de si mesmos para compreender e construir a própria docência.

As escolhas formativas não sofrem somente a influência voluntária que provoca buscas nas trajetórias de seus sujeitos. As escolhas interferem e sofrem interferência por esses diferentes espaços e lugares delineadores de territórios que influenciam as adesões, as repulsas, o descaso, as superficialidades, a reprodução do vivido e a ousadia, a inovação e a mudança nesses entre lugares. Todos esses aspectos da construção docente provocam marcas que vão delineando o desenho dessa teia que chamamos de profissão docente.[1]

É importante ressaltarmos as contribuições dos escritos de Isaia (2001 a 2003, 2006), que coloca as trajetórias no lugar de processos de vida e profissão com atenção especial aos tempos históricos onde estão inseridos os sujeitos, considerando o que chamou de geratividade. Tal processo, que cumpre a função de gerar/ promover/produzir/transformar e propor novos olhares a cada novo tempo vivido, perpassa pelos distintos e intercomplementares ciclos de vida, imbricados aos avanços de formação profissional, assim quanto o são nas etapas de vida dos sujeitos. O que nos é caro, em determinada fase da vida e profissão, pode ascender, permanecer e decrescer, dependente da tecedura dada entre as ações que esse sujeito estabelece com o mundo em que vive e atua profissionalmente. São essas relações que recombinam os significados entre si e passam a ser responsáveis pelo desenho que a teia formativa assume e, consequentemente, pelo produto que dela resulta.

Essas pressões dos lugares e dos espaços por onde desenvolvemos nossa formação continuada encontram nos escritos de Filloux (2004) um dos substratos teóricos utilizados neste estudo para, entre outros, ajudar-nos a discutir as relações que se dão entre formador e formando e nas projeções que estas podem trazer no entendimento que toda a relação pressupõe a comunicação de mensagens

[1] Posse de um repertório que inclui conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio das quais a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competa6ncia fixados para a formação dos professores e a prática do magistério (TARDIFF, 2001).

impregnadas de valores e sentimentos em diferentes intensidades e, portanto, altamente influenciáveis.

É possível, a partir dessas escolhas teóricas, encontrarmos em Contreras (2002) uma referência aos processos que a pessoa do docente enfrenta para construir a própria autonomia profissional e a influência que as buscas desta têm sobre o processo de autonomia pessoal, sendo que as duas entrelaçadas formam o professor.

Para Viella (2003), nossa essência de sujeitos em formação continuada é caleidoscópica. Todas as formas recombinadas que essa transformação assume têm, como ponto de partida, razões similares que se combinam em novas situações, considerando diferentes oportunidades de interações, tempos, ritmos, fases (de vida e profissão), ângulos de visão dessas situações, saberes técnicos específicos da docência, entre inúmeras outras indicações nas quais se dão os modos temporais que os processos continuados de cada um se desenvolvem.

Somos realmente a soma de tudo o que nos forma, como nos diz Fernando Pessoa (s.d.). O quanto fomos e o que deixamos de fora de nossas escolhas, mesmo fora, fazem do fato de não terem sido escolhidas, um parâmetro que concorre para também nos formar.

A trama que tece em textura singular, nossas trajetórias de formação, continuadamente, está impregnada de marcas que a impeliram na direção seguida em intensidade variada àquelas que promoveram a busca desde o seu início.

Buscamos, no externo, um modo de o interno se [re]encontrar. É nesse viés que as narrativas dos participantes, tecem os diferentes saberes, os diferentes ângulos de onde se dão as relações que deixaram marcas, as intensidades das narrativas, as escolhas formativas, os diferentes tempos, as múltiplas culturas, as relações semióticas[2] e a projeção que cada um faz de si no mundo e na profissão, para delinearem a forma que a elas escolheram dar.

Apresentamos, a seguir, o estudo que investiga as marcas reconhecidas como influências para buscas de formação continuada considerando para isso um universo de pesquisa que reuniu vinte egressos do curso de Pedagogia entre 2006 e 2008.

---

[2] No texto, o termo “Semióticas” refere-se ao que encontramos a partir de Morin (2011) como as significações que cada um tem relacionada em si e, a partir delas, consegue ver o mundo, mover-se na direção de suas escolhas e situar-se culturalmente no tempo que o insere.

A Tese de Doutorado intitulada “Teares Formativos: Teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM” está vinculada à Linha de Pesquisa 1 - LP1, do Programa de Pós-Graduação em Educação denominada Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. A abordagem ao tema está disposta em oito capítulos como descritos a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos a perspectiva da utilização da metáfora num estudo de tese, contextualizando a abordagem da mesma a partir da apresentação específica da lenda mitológica de *Aracne e Atena.*

No segundo capítulo, ao contextualizarmos a razão da metáfora, explicitamos o que vincula o tema a um *Tear* como trajetória formativa dividindo-o em três grandes teceduras. São elas: *Os Fios de Influências Formativas*; *A Formação Inicial e continuada*; *A Formação Docente na e para a Educação Básica,* detalhando, neste último, o que é possível considerar como *O Básico na Educação Básica.*

No terceiro capítulo, discorremos sobre as marcas formativas tecidas ao longo da minha formação pessoal profissional como autora deste estudo. Esse capítulo explicita como se deram, até o momento, as Teceduras autoformativas intitulando-o como *As Marcas da Formação*.

O quarto capítulo traz uma *Preparação da Tecedura* que será realizada a partir do que entendemos por *Memória, Escolhas* e *Marcas* no movimento que, ao entrelaçar os significados dos termos, *delineiam,* de forma mais especifica, a *Temática* que envolve a pesquisa.

No quinto capítulo apresentamos a metodologia traçada para desenvolver o estudo que intitulamos *A Estampa Metodológica*. Nesse estão explicitados o Problema de Pesquisa, e as Questões formuladas para respondê-la, os Objetivos Geral e Específicos, bem como um delineamento do perfil pessoal profissional dos participantes disposto em quadro e gráficos comparativos.

Todo esse percurso, que tem uma abordagem um tanto intersubjetiva precisou entrelaçar o que reunimos para propor o sexto capítulo ao qual chamamos de *Vincos Teóricos* e que perpassa por três dimensões de análise que denominamos de *Trajetória Nacional da Pedagogia*; *O Curso de Pedagogia na UFSM* e *os Pontos de tangência ao Tema de pesquisa* com outros estudos já realizados anteriormente.

O sétimo capítulo apresenta o que denominados de pré-categorias trazidas a partir das linhas de tempo pessoal profissional de cada um dos sujeitos. Nesse

capítulo apresentamos o quadro guia que elaboramos para mediar às abordagens de entrevista pontuando a direção das narrativas. Os dados trazidos pela memória dos sujeitos foram organizados entre três *Pontos Articuladores Referenciais* (PAR1, PAR2 e PAR3) que respectivamente se deram *Antes da escolha pela Pedagogia, na escolha e transcurso pela formação durante a formação inicial em Pedagogia e por último, aqueles trazidos para depois de egressos do curso.*

A seguir, no oitavo capítulo, discorremos sobre as categorias propriamente ditas, emergidas das narrativas obtidas nas entrevistas individuais. O oitavo capítulo está intitulado de *Teceduras da pesquisa.* Na categorização das narrativas o oitavo capítulo apresenta como Categoria 1 - os *Fios da Tecedura Formativa*; como Categoria 2 - *A subjetividade Formativa* e como Categoria 3 - as *Marcas Docentes.*

A Teia de Discussão Conclusiva faz amarrações pontuais sobre o tema de estudo apresentado. No entanto, não nos propomos a encerrá-la, mas redimensionar os embates causados pelo que essa discussão significa em relação ao papel das interações docentes nos processos formativos de vida e profissão dos egressos, nos espaços/lugares (CUNHA, 2010) por onde transitam como consequência da profissão escolhida e buscas de agregações que ao seu empenho qualificam.

As marcas, sejam elas tênues ou com vincos visíveis de influências formativas, mantêm aberta a compreensão que a subjetividade, na verdade, é o que faz intercosturas. Nesse processo formativo, o que encontra significado, modela a lembrança, prende-a à memória e direciona o que vamos entrelaçando influenciados por tudo que antecede cada nova escolha. Ao destacarmos cada escolha feita, na realidade optamos por abrir mão de todas as outras opções que compõem o cenário dessas. O conjunto das escolhas que fazemos, nesse pressuposto, estará tecendo continuadamente àquele a quem damos vistas como o *eu* que cada um de nós se transforma.

Ao longo do texto, optamos por apresentar imagens como abertura a cada um dos capítulos. Essas se dão na perspectiva de oferecermos à interpretação subjetiva do leitor uma alternativa de tecedura à compreensão do fragmento que compõe o tema desenvolvido logo após cada uma delas. Se o leitor desejar, nos pespontos bibliográficos estão disponíveis dados sobre cada uma das imagens selecionadas a partir de fontes que revelam as definições/motivações registradas por seus autores e ou curadores de exposições das obras que são de domínio público.

Imagem 3 - *Moderação*. Paolo Veronese (1578-1582).

1 A metáfora

Discorrer sobre um tema que aborda as marcas que influenciam escolhas de formação continuada, utilizando, para isso, o emprego da metáfora, não é nenhuma novidade no meio científico. Vygotsky (1984) utilizou a figura de gansos gritões para explicar a linguagem quando esta não é precedida pelo pensamento numa referência ao que nos difere das outras espécies animais, quando existe a intenção que comunica o pensamento e o instinto de autoproteção que não tende socializar, mas apenas expressa sua singularidade. No Houaiss, encontramos a definição etimológica para a palavra metáfora como uma *transposição do sentido próprio ao*

figurado. É comum que encontremos metáforas associadas a figuras/personagens presentes na mitologia (mitos)[3].

Os estudos, a partir da Psicologia, utilizam as metáforas para explicar recalques[4] desenvolvidos pelos sujeitos. Freud (1856-1939) é um dos teóricos, nesta área, a empregar figuras como Narciso[5] e Édipo[6], entre outros, para qualificar os sentimentos que regulam o comportamento humano observável, a partir dos sintomas comportamentais e das narrativas destes sujeitos.

As ciências sociais empregam a figura de Minerva, deusa da mitologia romana, dona da sabedoria, das artes, das ciências, das indústrias e da guerra ao

---

[3] Apresentamos dois focos que o sentido da palavra mito/mitologia assume na pesquisa: sob o ponto de vista da filosofia (**a**) e do sentido etimológico (**b**) atribuído por pesquisadores da língua portuguesa.
a) O Mito não é uma verdade intelectual corrompida ou degenerada, mas uma verdade autêntica, embora com forma diferente da verdade intelectual, com forma fantástica ou poética: A função do Mito é, em resumo, reforçar a tradição e dar-lhe maior valor e prestígio, vinculando-a a mais elevada, melhor e mais sobrenatural realidade dos acontecimentos iniciais."O Mito nunca reproduz a situação real, mas opõe-se a ela, no sentido de que a representação é embelezada, corrigida e aperfeiçoada, expressando, assim, as aspirações a que a situação real dá origem. Fonte: Dicionário de Filosofia on line. http://www.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano. Acesso em: 5 fev. 2013.
b) Relato simbólico, passado de geração em geração dentro de um grupo, que narra e explica a origem de determinado fenômeno, ser vivo, instituição, costume social, representação de fatos e/ou personagens históricos, amplificados através do imaginário coletivo e de longas tradições literárias orais ou escritas. *Ap* (aplicativo eletrônico) Houaiss. Versão 2010.

[4] Destacamos o "lugar" que significa a expressão que empregamos, trazendo sua definição a partir de três fontes: o dicionário de Psicologia (**a**); dicionário da psicologia cognitiva (**b**) e o dicionário de língua portuguesa (**c**).
a) O recalcamento é o mecanismo de defesa do Eu mais frequente e acontece quando as pulsões inaceitáveis, devido ao superego são censuradas e, entrando em conflito com as motivações conscientes, com o ego, são afastadas do campo consciente para o inconsciente, são recalcadas. O recalcamento poderá, em certos casos, ser eficaz em termos de comportamento, mas pode também ser responsável por distúrbios da personalidade, nomeadamente quando se recalca a energia de vida, a libido, energia que deverá, segundo a psicanálise, ser liberta com naturalidade. Fonte: Dicionário de Psicologiahttp://xa.yimg.com/kq/groups/24695084/646305773/name/Dicion%C3%A1rio+de+Psicologia+-+Raul+Mesquita+e+ Fernanda+Duarte.pdf Acesso em: 5 fev. 2013.
b) O Recalque é a exclusão, do campo da consciência, de certas ideias, sentimentos e desejos, que o indivíduo não quisera admitir, e que, no entanto, continuam a fazer parte da vida psíquica, suscitando, não raro, graves distúrbios. Fonte: http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/R.htm. Acesso em: 5 fev. 2013.
c) O termo *recalque,* etimologicamente, a partir da psicanálise, refere-se ao mecanismo de defesa que, teoricamente, tem por função fazer com que exigências pulsionais, condutas e atitudes, além dos conteúdos psíquicos a elas ligados, passem do campo da consciência para o do inconsciente, ao entrarem em choque com exigências contrárias. *Ap* Houaiss, 2010.

[5] Na mitologia grega, Narciso era um jovem de singular beleza. No dia de seu nascimento, o adivinho Tirésias vaticinou que Narciso teria vida longa, desde que jamais contemplasse a própria figura. Ao observar o reflexo de seu rosto nas águas de uma fonte, apaixonou-se pela própria imagem e ficou a contemplá-la sem alimentar-se, sem afastar-se da imagem refletida, chegando à morte. Na psiquiatria e, particularmente, na psicanálise, o termo narcisismo designa a condição mórbida do indivíduo que tem interesse exagerado pelo próprio corpo. Fonte: www.nomismatike.hpg.ig.com.br. Acesso em: 26 fev. 2013.

[6] Édipo é uma personagem da mitologia grega, conhecido por matar o pai e casar-se com a própria mãe, sem saber quem eram. Fonte: http://www.franciscanos.net/portugues/livres5.htm. Acesso em: 5 fev. 2013.

referir-se ao voto final em julgamentos empates. Também, as ciências jurídicas utilizam, como símbolo, a imagem da deusa grega Thêmis que, portando uma espada, uma balança e uma venda nos olhos, aplica a lei e a justiça com a imparcialidade que utiliza as medidas em equilíbrio e a coragem para fazer valê-las sem ver a quem, no sentido lato da palavra.

A escolha pelo mito de Aracne, como cenário de abordagem ao processo interno de transformação da aprendizagem em formação da docência, não foca o aspecto da competição. A escolha destaca o caráter que a docência impõe à pessoa do professor que precisa investir para desenvolver em si a autossuperação[7] no enfrentamento de dificuldades que pertencem ao propósito de ensinar o que sabe, como profissão, aprendendo a lidar com cerceamentos do tempo que costura as limitações entre o necessário e o possível frente às exigências das relações que produzem a aprendizagem.

A abordagem ao tema de pesquisa, a partir do mito de Aracne e Atena, contempla também o sentido resiliente, presente nas tentativas de saber lidar com a diversidade encontrada nas relações de ensinar e aprender. O conjunto dessas relações, ao longo da profissão, contribui para fazer emergir, de suas ações docentes, alternativas que de, alguma forma, orientem na retomada da própria aprendizagem para que o ensino, a partir do inusitado, também aconteça.

Assim, considerando a trama da tecedura realizada por Aracne e Atena, pretendemos entrelaçar as memórias na perspectiva que coloca cada uma das narrativas no lugar de matérias-primas retiradas, não do próprio dorso, mas como se assim o fosse, considerando que lidam com processos resultantes da combinação entre os fios de experiência de vida e ingresso na profissão, sentimento de dedicação e projeção do desejo de ser a partir do modelo vivenciado na aprendizagem dos saberes específicos que fundamentaram a futura docência. Tudo isso num cenário que tem como pano de fundo a concomitância reflexiva entre a preparação inicial, a entrada na profissão e o retorno mnemônico ao emaranhado de sensações que estes momentos de vida significam. Ainda que esse processo se dê independente das relações que essas teias são capazes de despertar, fazem-no em

[7] A autossuperação, no contexto da pesquisa, refere-se às dificuldades de ordem teórica, emocional, psicológica e temporal no dia a dia do professor/a. Essa última, no foco que precisa dar conta do que lhe exige atenção paralela e permanente expressa a partir do planejar, compartilhar, observar criteriosa e individualmente as especificidades de cada aluno/estudante; interagir profissional e pessoalmente com seus pares docentes; atenção à sua vida familiar e a vida pregressa escolar e familiar dos alunos.

comparável perícia que costura, de forma singular, a moldura que lhes confere o título para também ser um dos pares que o modelo inspirou.

Nessa abordagem, a tecedura protagonizada na mitologia por Aracne, presta-se a projetar o delineamento para as questões de pesquisa. A reflexão sobre o contexto, distanciado pelo tempo em que se deram os fatos, pode produzir pelo esforço de lembrar para contar o que encontram na memória, marcas que tenham sido deixadas na trajetória formativa de si como sujeitos de aprendizagem de vida e de docência. A circularidade desse processo, produtor da teia, está no revisitar intencionalmente as relações que, independentes da intensidade que se deram, são consideradas formadoras.

A produção da finíssima seda, retirada pela aranha de seu dorso, é o próprio processo formativo, em suas inúmeras transposições reflexivas.

Sob a química da transposição que mistura os sentimentos de afinidade e rejeição, sensibilidade e a ausência dela, bem como as relações promotoras de autoestima e de incentivo ao desenvolvimento resiliente[8], entre outras, encontramos aquelas que, em semelhança com a lenda, abaloam as situações formadoras de onde os docentes egressos entrevistados retiram e transformam suas aprendizagens pessoais/ profissionais.

As pseudorretiradas de material do próprio corpo subsidiam o enfrentamento da diversidade que os sujeitos encontram na profissão. Tecem-nas a seus jeitos, no entanto sem conseguir livrarem-se da moldura interna que lhe dá a forma circular obtida pelo retorno ligado à reflexão entre os saberes iniciais, os saberes intermediários pessoais e os resultados desses na trama que desenha a própria docência.

Tais saberes intermediários pessoais são os que Isaia (2006a, p.371) conceitua como uma experiência labiríntica. Essas são “intrincadas relações entre o eu profissional individual e coletivo e representam o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores na busca de solucionar situações conflitantes ao longo

[8] A resiliência, especificamente neste trabalho em referência, àquela que se dá a partir das relações vividas no ensino superior, ou seja, durante a formação inicial, poderia ser definida a partir do que diz Sousa (2009, p. 76) como a capacidade de resistência inesperada a eventos potencialmente desfavoráveis que se manifesta contra o que seria previsível, dadas as circunstâncias em que os sujeitos foram no passado ou estão no presente envolvidos e que possibilita não só que sejam neutralizadas as consequências negativas que normalmente daí resultam, mas que possam vir a tornar-se num fator de desenvolvimento humano, apresentando-se o domínio das relações interpessoais como uma das áreas privilegiadas para identificar os fatores que determinam essa capacidade.

de suas trajetórias” dependentes das relações que conseguem entrelaçar ao longo de suas interações docentes.

Relações são como fios que podem intermediar e transversalizar; marcar e demarcar; unir e separar; combinar e recombinar; dar forma, mas também incorrer para o equívoco de deformar.

Aracne é parte da teia que produz a partir de si mesmo, assim como o profissional e o pessoal pelo que-fazer educativo. Nos processos autotrans-formativos dos professores, pelos seus estudos e que-fazeres educativos, vão-se constituindo pessoal/profissionalmente.

Todo esse imbricado processo resulta das relações vividas que são trazidas pelas narrativas dos colaboradores. As relações são preparadoras das escolhas realizadas, aqui resgatadas pela memória em forma de narrativas. Também é a partir das relações que as marcas sofrem vazão, esmorecem e se transformam nas ações escolhidas como influências de formação continuada na profissão e consequentes influências nos contornos que a vida vai tomando como direção.

Imagem 4 - *Les Filadores*. Diego Velázquez (1644-1648).

Aracne e Atena

A mitologia remonta o caráter da autossuperação, da resiliência e do inusitado na criação de alternativas que recriam outras formas de lidar com a realidade encontrada e conta que[9] a deusa Atena desafiou a mortal Aracne, numa competição de destreza sobre a tecelagem de uma tapeçaria.

Aracne era filha de um tintureiro de lã. Desde cedo se acostumara a bordar e tecer e, com isso, desenvolveu um enorme talento para essa arte que foi tomando proporções para além das fronteiras da cidade de Colofon, onde morava e que, hoje, seria onde encontramos a Turquia.

[9] Fonte: http://www.mitologiagrega.templodeapolo.net/ver_mito.asp?Cod_mito=47&value=Aracne, a tecelã&divindade=Atena&topo=#1

Diz a lenda, que um dia, a deusa Atena, que era protetora das obreiras e dos artesãos, ficou sabendo da fama da artesã Aracne e decidiu conhecê-la apresentando-se sob a aparência de uma velha senhora. Ao chegar à cidade onde morava a artesã já conhecida no Olimpo, Atena encontra-a sentada à beira de um regato, cercada por um exército de ninfas, que deitadas sobre a relva admiravam o seu magnífico trabalho.

Ao ver a extrema beleza da peça que Aracne produzia, a deusa em seu disfarce, cumprimentou a jovem, aproveitando para comentar sobre a enorme gratidão que esta deveria ter em referência à deusa Atena que era a divindade que concedia o dom das artes e da harmonia das cores aos mortais assim como ela.

Para sua surpresa, a jovem responde-lhe que ela não teria nenhum mérito se o talento que tinha fosse uma concessão de bondade da deusa. Ao dar esta resposta, Aracne reforça a equivalente vaidade, dizendo que a deusa Atena deveria cuidar dos próprios bordados porque ela estava cuidando dos seus.

Ao ouvir tamanha soberba, a deusa se desfaz de seu disfarce apresentando-se à Aracne que, contudo, não demonstra grande impressão e prossegue a bordar como se nada houvesse acontecido.

Atena, tomada de ira, coloca-se a bradar propondo um desafio à reles mortal que ousava não lhe prestar reverência. Certa de sua vitória, desafiou Aracne a tecer um tapete com julgamento aberto às ninfas que escolheriam o melhor trabalho.

Aracne não queria outra coisa senão medir com a própria deusa dos trabalhos manuais, o reconhecimento de suas

habilidades artísticas. Atena, então, ordenou que as ninfas trouxessem toda a lã disponível na localidade e a depositasse em frente às duas concorrentes para que tecessem cada uma a sua obra. Somente uma seria perfeita.

Ao sinal da deusa, as duas começaram a trabalhar. Os dedos ágeis desfiavam a lã e a colocavam rapidamente sob os pentes do tear que tinham à frente.

Os fios deslizavam, esticados ao máximo, parecendo cordas afinadas de um piano. Nem bem saíam da máquina e dedos os capturavam, comprimindo-os sob as agulhas douradas.

Atena escolhera fazer o retrato de uma disputa que tivera com Poseidon, enquanto Aracne bordava magistralmente a cena do rapto de Europa por Zeus.

Aos poucos as figuras ganhavam forma nas armações quadradas que cada uma tinha sobre os próprios joelhos. Os fios de diversas cores passavam pelos dedos das mulheres como os fios que tecem o arco-íris, misturando-se numa mesma maçaroca, mas saindo separados e uniformes sobre a tela.

As teceduras iam aos poucos ganhando forma e vida própria, parecendo serem reais. Não era possível ainda, saber qual era a menos perfeita.

À medida que as duas finalizavam o trabalho, a ansiedade e a expectativa das ninfas tornavam-se quase incontroláveis.

De repente, Atena pôs-se em pé, com um grito de triunfo:

— Pronto, amadora, apresente também o seu trabalho!

Aracne, dando o último nó em seu bordado, ergueu-o desafiadoramente.

— Que as ninfas julguem com imparcialidade! — disse, encarando a rival.

Atena, arrebatando o tapete das mãos de Aracne, não queria acreditar no que via diante de si.

Enquanto estudava a obra tecida, procurava com ele ocultar o próprio rosto, a fim de que as demais não vissem a admiração estampada na sua face. Era perfeito. Magistral! E, ela como deusa, não conseguiria fazer um trabalho de criação superior à inigualável beleza que logo seria observada pelos olhos de todos!

Temendo, porém, que as julgadoras chegassem à mesma conclusão, Atena rasga em pedaços o belo tapete, mostrando que não admitiria sofrer uma humilhação.

Aracne, tomada pela ira, rasgou também o trabalho da rival, pisoteando-o logo após. Isto foi demais para a paciência de Atena, que não podia admitir tamanha afronta de uma mortal. Erguendo sua mão sobre a cabeça de Aracne, rogou-lhe uma praga terrível. A moça, que ainda estava sob o efeito da cólera, não sentiu a princípio que seu corpo encolhia até transformar-se numa bola negra. Depois, de seus flancos saíram várias pernas cabeludas, o que encheu de horror as ninfas, que se lançaram à água, temerosas de que a deusa resolvesse puni-las também.

Tomando em suas mãos a asquerosa criatura, Atena pendurou-a em um galho.

— Veja, aí está o prêmio da sua arrogância! — disse a deusa, com uma risada de escárnio.

Já ia dando as costas , para se retirar, quando percebeu um ruído vindo da árvore. Voltou-se e viu que a criatura movimentava suas pernas com extraordinária agilidade,

costurando um manto com uma seda extremamente fina que retirava de seu dorso abaulado. Aos poucos Atena viu surgir diante de seus olhos um magnífico bordado circular, que excedia a tudo que ela antes já fizera, como se Aracne, mesmo sob aquela odiosa forma, tivesse se tornado ainda mais talentosa, agora ainda dispondo de diversos braços.

Atena, reconhecendo-se finalmente derrotada, partiu sem nunca mais voltar ao maldito bosque.

Imagem 5 – Eu sou meio enjoada das sombras. Senhora de Shalott, John William Waterhouse (1916).

2 O Tear

Entrelaçar o já visto, referente ao tema em que presentemente nos debruçamos para pesquisar, remete-nos a um processo reflexivo que muito se aproxima dos movimentos produzidos pelo tear ao dar vistas aos diferentes tecidos em combinações resultantes do senso estético do artesão que o opera.

Neste estudo, os termos TEAR e TEARES estarão apresentados sob a seguinte perspectiva: os fios do/s tear/teares são os saberes, os sentimentos, as impressões resultantes da convivência com o professor-formador e as percepções

atuais dos egressos entrelaçados pelas análises interpretativas da pesquisadora, numa combinação que tecerá os fios de natureza pessoal, os fios de natureza teórica e os fios de natureza profissional dos participantes, considerando em todos os casos as suas intersubjetividades. Na perspectiva que nos apresenta Filloux (2004, p. 35), encontramos que

> (...) el tema entre la persona del formador y la persona del formado. Me plantea dos preguntas. La primera: No habría interacciones que sean ellas mismas formadoras?; en el caso de la formación no se situaría em este nível, el de las interacciones. La segunda: si esto llegara a ser cierto, acaso no implica por menos en el formador una percepción de lo que ocurre en primer lugar, en esta interacción,y, en segundo lugar,en si mismo, en lo que él vive de la situación de formación; es decir, lo que él es como persona comprometida, viva en las relaciones formadoras? Entonces se plantea al formador como sujeito psíquico comprometido, y al formado como persona que recibe la acción de los mensajes.[10]

Para que possamos compreender sob as mesmas bases teóricas o significado de uma interação entre formador e formando, entendemos esta como um importante elemento construtivo da docência, podendo ver emergir possibilidades de novos elementos que, entrelaçados aos já existentes, representem também um forte dispositivo de formação. Nesse viés, apresentamos o tear como um movimento que, ao representar, também contextualiza as diferentes pressões e direcionamentos que, no centro do processo autoformativo e interformativo, vão delineando no sujeito e pelo sujeito as diferentes formas que a sua profissionalidade vai continuadamente assumindo. Para Contreras (2002, p. 74), a profissionalidade não é só uma descrição do desempenho no trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão.

Ao contemplarmos uma margem de no mínimo quatro anos de formados para participantes da pesquisa, projetamos o entendimento que este período abre o espaço no tempo para que seja possível a entrada na profissão e a continuidade de estudos. A combinação entre os diferentes constructos será o dispositivo de

---

[10] (...) o tema entre a pessoa do formador e a pessoa do formado. Formulam-me duas perguntas: a primeira: Não haveria interações que sejam elas mesmas formadoras? Nesse caso, a formação não se situaria neste nível, o das interações. A segunda: se isto chegar a ser certo, a menos que não implique no formador uma percepção do que ocorre em primeiro lugar, nesta interação, e, em segundo lugar, em si mesmo, no que ele vive da situação de formação; é dizer o que ele é como pessoa comprometida, viva nas relações formadoras? Então se questiona ao formador como sujeito psíquico comprometido, e ao formado como pessoa que recebe a ação de suas mensagens. LIVRE TRADUÇÃO.

reflexão[11] sobre os caminhos escolhidos para seguirem na profissão. Esse dispositivo de reflexão refere-se ao movimento do *pensar sobre* a direção que se deseja dar no caminho da profissão. Coronel (1999, p. 116) atrela a este dispositivo o reforço que pode representar quando utiliza o grupo para refletir sobre, compensando-se. Diz o seguinte:

> Se utilizan para contener situaciones de angustia y de difícil suporte por lo cual esos grupos se organizan para pensar acerca de la tarea (dilema, problema) y elaborar las ansiedades que ésta promueve, des obturándola y haciendo visibles aquellos aspectos no manifiestos que la dificultan.[12]

Ao refletir sobre a profissão no emaranhado de fios reflexivos que esta nos envolve, podemos considerar que tais fios são formados pelas diferentes relações que se dão entre as experiências de vida e profissão dos formadores e egressos de relações de ensino e formação. As escolhas que veremos podem ser resultantes de interações significativas durante essa formação, podem ter se dado anterior a esse tempo, bem como podem ter surgido nas oportunidades de escolhas de formação profissional continuada.

A metáfora que destaca o TEAR como um dispositivo de trama entre as experiências de vida e formação se dá na perspectiva que intermedeia a compreensão das marcas que direcionaram/direcionam as escolhas formativas nestes intertempos que, a partir das narrativas, evidenciam tecidos profissionais singulares, assim como também são singulares as formações pessoais.

A tecedura originada pelas idas e vindas na memória dos participantes é resultante do impacto causal que a influência das trajetórias de formação de seus formadores, reconhecidamente, encontrem referência nas marcas desenvolvidas na interação com seus formadores.

O tear reúne elementos que podem ser descritos como constituintes de um processo formativo, promovido e promotor de um contexto que, ao envolver seus protagonistas, passa também a ser envolvido por ele. Ao longo da tecedura, dá-se a conhecer.

---

[11] Entenda-se dispositivo de reflexão como toda a situação que desestabilize ou provoque algum tipo de desconforto nas certezas do fazer pedagógico e do pensar sobre a própria ação de ensinar e aprender.

[12] Se utilizam para conter situações de angústia e de difícil suporte pelo qual esses grupos se organizam para pensar acerca da tarefa (dilema, problema) e elaborar as ansiedades que esta promove, desobstruindo-a e fazendo/tornando visíveis aqueles aspectos não manifestos que a dificultam. LIVRE TRADUÇÃO.

Imagem 6 - *Girando as Nuvens*. John Charles Dollman (1909)

2.1 Os Fios de Influências Formativas

Na sequência das análises, encontramos Laville (2004, p. 99) que nos fala sobre o *influir y ser influído* a partir do viés que referencia as estruturas de formação no foco que traz o buscar, na ação do outro, a motivação do que lhe é faltante em si e não somente na relação que se estabelece entre os sujeitos. Sobre esse parâmetro, expressa-se o autor:

> Cada cual tiene su estrategia. Seguramente ligada a este problema de dar o de retener. Se puede tener deseo de dar, de compartir, de llenar. O se puede, por ejemplo, trabajar de manera tal que el saber quede planteado como una tentación, como algo que atrae, que mueve para saber más, para empuja a descubrir misterios...Como ven no son las mismas estrategias las que están en juego, según las necesidades profundas que uno tiene con este saber que, no obstante, uno quiere compartir. Si nos quedamos en las apariencias, todos queremos compartir conocimientos. Pero si, como ven, atendemos a la personalidad profunda, advertimos el uso de estrategias totalmente diferentes.[13]

[13] Cada qual tem sua estratégia. Seguramente ligada a este problema de dar ou de reter. Pode-se ter o desejo de dar, de compartilhar, de significar/encher um espaço vazio, sem significado. Ou se pode, por exemplo, trabalhar de maneira tal que o saber construído/ desenvolvido como uma tentação, como algo que atrai, que move para saber mais, para empurrar a descobrir mistérios... Como vêm não são as mesmas estratégias as que estão em jogo, segundo as necessidades profundas que um tem com este saber que, não obstante, este quer compartilhar. Se nos deixamos levar pelas aparências, todos iríamos querer compartilhar conhecimentos. Por isso, como vêm, atendemos a personalidade profunda, e advertimos para o uso de estratégias totalmente diferentes. LIVRE TRADUÇÃO.

Nas narrativas dos participantes da pesquisa, a análise contempla, além das marcas que antecedem a formação inicial, também as buscas que sugerem escolhas que lhes foram possíveis e que, atualmente, são integrantes de seus processos formativos continuados. Sobre esse aspecto, Abraham (1987, p. 60) diz o seguinte:

> (...) la capacidad del enseñante de despertar en el alumno el interés y el placer por el estudio y su enfoque democrático. Es precisamente esta experiencia la que permitiría evidenciar las expectativas, intereses y necesidades específicas de cada uno (...) entre los cuales el enseñante se encuentra arrinconado en su trabajo cotidiano. El problema ya no es el de la competencia del observador, sino de su influencia sobre lo observado.[14]

As influências que se transformaram em marcas capazes de, na função de fios, entrelaçarem as projeções que os egressos fazem a partir do que podem observar no exercício da docência de seus formadores, são reconhecidamente marcas que delineiam continuadamente suas buscas formativas.

Os fios, nesse contexto, desempenham a representação de dispositivos que unem/ligam os fatos levantados nas narrativas dos entrevistados, ao mesmo tempo em que se prestam como condutores das análises que, ao longo do tear, assumem e dão forma ao observado. No intuito de não perder o foco que origina o estudo, considerando o aspecto subjetivo que o envolve, os fios foram tecidos para compor os ambientes descritos pelos sujeitos como pano de fundo que contextualiza os diferentes tempos: o de formação inicial e o de formação continuada.

Na utilização de metáforas como *tear e teceduras*, *fios e costuras teóricas, marcas e estampas, vincos e nós a serem desfeitos* entre outras, procuramos combinar o aspecto que se pretende desenvolver a partir da análise sobre o que nos trouxeram as narrativas. Todo o processo que resulta na professoralidade desses egressos com suas escolhas, suas intersubjetividades que recriam as relações de vida e docência estão descritas, no decorrer da pesquisa, como a efetivação do trabalho de tecedura de teias encontrado na mitologia. Na apresentação deste estudo, vemos descrita a lenda de Aracne e Athena, intencionalmente escolhida para contextualizar a dinâmica de tecedura entre as narrativas dos participantes. O paralelo ilustra o trabalho produtivo de teias que originaram o que os colaboradores

---

[14] (...) a capacidade do ensinante em despertar no aluno o interesse e o prazer pelo estudo e seu enfoque democrático. É precisamente esta experiência a que permitiria evidenciar as expectativas, interesses e necessidades específicas de cada um (...) entre os quais o ensinante se encontra engajado. LIVRE TRADUÇÃO.

da pesquisa chamam de influências obtidas pela interação docente nas escolhas que deram para suas formações continuadas.

É importante destacar, ainda, que isso seja uma consideração um tanto óbvia, que os processos formativos docentes não são puramente docentes. É possível constatar que as trajetórias pessoais e profissionais agem impregnando esses processos, imputando-lhes entrelaçamentos que tornam difícil a identificação do movimento gerador e resultante (ABRAHAM, 1998; ISAIA, 2000, 2003, 2006, 2009), postulam a trajetória de formação docente como um processo que não separa o pessoal do profissional. Um inexiste sem a ação e influência do outro. As trajetórias, nessa perspectiva, reúnem experiências que lapidam saberes de vida e profissão e transformam-nas em perfil de análise profissional. O sujeito não se despe das características do processo formativo. O que muda é o contexto que ora está sob o ângulo de análise pessoal, ora passa a ser visto pelo ângulo de características do ambiente formativo profissional. São elas, as trajetórias que delineiam tais características.

Ao dar forma e conteúdo ao que se vê e ao que se pensa, efeitos de sentido aos diferentes modos de ser e estar docente podem ser estabelecidos, propondo reflexões sobre o ensinar; o aprender; o saber; o comunicar; o fazer-se entender; o respeitar o ritmo e o tempo do saber do outro; o compartilhar; o valorizar o tempo do processo que existe entre o estar e o transformar-se; o flexibilizar a visão avaliadora, bem como reconhecer a importância que há nas relações que geram intersubjetividades.

As trajetórias podem se entrelaçar numa perspectiva gerada e geradora de interações afetivas, aversivas, compensatórias, equivalentes e relativas, entre outras formas de se relacionarem. São as trajetórias que orientam as prioridades seletivas na promoção do vir a ser do outro e de si mesmo. Tal proposição revela a concepção de formação trazida por Josso (2002) quando diz que ações intrapessoais e interpessoais, acompanhadas da reflexão sobre a própria experiência, em situações de trabalho, podem se constituir em significativas oportunidades de aprendizagem e formação continuada. A partir desse pressuposto teórico, é possível entendermos como viés investigativo, o movimento capaz de gerar uma espécie de espiral retroativa do caminho para si (p.61-86) e segue o que ela organiza em três níveis de análise ao longo do processo. São eles: a evidência

do processo de formação; a evidência do processo de conhecimento e a evidência dos processos de aprendizagem.

A primeira refere-se ao olhar de si para a própria formação, destacando marcas que considera evidentes como representantes de transformações da prática embasadas teoricamente. No segundo nível, o professor busca qualificar o que ele ainda não desenvolveu e que poderíamos denominar como sendo as *faltas*, considerando a ausência dessas como necessárias à transposição de ações docentes teoricamente fundamentadas, mas que não foram construídas. Assim como o que poderíamos chamar de sobras[15] pelos tais saberes, sentidas na própria trajetória formativa. Por fim, o terceiro nível que pressupõe uma narrativa autobiográfica, atém-se àquelas referências que revisam os processos que desenvolveram as diferentes aprendizagens, mais uma vez a partir das marcas que a trajetória de formação inicial deixou na memória dos entrevistados.

Para Isaia (2001 a 2003, 2006), as trajetórias são um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, cercadas por um tempo histórico que reúne mais de uma geração, todos num processo que compartilha valores e saberes culturais intertempos.

Seguindo essa lógica de pensamento, a investigação se dedica a analisar as marcas desenvolvidas pelos docentes junto aos colaboradores deste estudo, no decurso de formação inicial destes, capazes de influenciar escolhas de formação continuada.

Encontramos em Laville (2004) a proposição de que o docente, ao não se relacionar com aquele que está no papel de ser formado, também envolve uma forma de relação. Em si, essa interação revela a relação que aquele que ensina tem com o que sabe. Podemos considerar que a ausência da relação com o professor também é uma marca presente no âmbito de formação, seja ela inicial ou continuada.

Para Abraham (1984), tudo o que se dá no mundo interior do individuo[16] está também em interdependência com o mundo interior coletivo[17]. As relações podem se

---

[15] Apresentamos o termo *sobras* no contexto que atribui como significado as tomadas de decisões e engajamentos teórico-práticos satisfatoriamente em si desenvolvidos, além dos conhecimentos mínimos necessários para proposições reflexivas nas interações com os estudantes.

[16] O *mundo interior do indivíduo* se dá no conjunto das experiências vividas conscientes e inconscientes que resultam e são expressas através do jeito de ser quem este indivíduo é. Suas

dar de forma permeável a novas interações que em si são sempre formadoras, bem como também podem se desenvolver ao contrário. Dependente das ações que tanto professor quanto estudante estabelecem entre si e com os seus pares, estão o que a mesma autora chama de *introyección forzada*[18] referindo-se ao processo que se dá ao serem forçadas relações dentro do indivíduo para interagir com o individual do grupo e do professor. Sobre este movimento, diz: "La introyección forzada de este sistema de defensa social engendra y mantiene dentro del individuo, las ansiedades primarias y las defesas características de las primeras fases del desarrollo del niño" (p.21).[19]

Poderíamos projetar, a partir do que nos diz Abraham (1984), que o entendimento das situações variadas de formação propõe não desconsiderarmos os fios de elaboração afetiva que permeiam tal processo formativo. Tal afirmação é válida para aquele que forma e o que se coloca na posição de *em* formação. Além do aspecto dos saberes docentes e específicos da área que se propõe ensinar e, que precisam estar desenvolvidos para praticar a profissão, temos que considerar que tanto formadores quanto estudantes em formação se colocam dentro do processo formativo com o todo que têm tecido em si, ao longo de suas relações, nas diferentes situações e etapas de vida pessoal.

Tomando essa perspectiva para compreender as relações auto, inter e heteroformativas (MARCELO GARCIA, 1999; BOLZAN, 2004; ISAIA, 2006;) poderíamos, também, propor que as mesmas tornam os processos de ensinar e aprender legitimamente únicos. Marcas reconhecidas na trajetória de alguns dos entrevistados não têm nenhuma relevância na trajetória formativa de outros que compartilharam as mesmas situações em sala de aula e interagiram reflexivamente sobre os mesmos conteúdos estudados.

Todos os mecanismos de percepção, atenção, significado, experiências, projeção, escolhas preliminares que estão calcadas nos diversos patamares afetivos participam em conjunto da eleição do que representa marcas e o que nem sequer foi

---

relações com o ambiente, que o produz, são produto e produtoras da forma que esse indivíduo percebe o mundo que o rodeia.

[17] *O mundo interior coletivo* corresponde às expectativas conscientes e inconscientes que imprimem, nos seus integrantes, o desejo de querer ser, correspondente ao esperado por este coletivo que projeta querer sentir-se uma das partes.

[18] Introjeção forçada. LIVRE TRADUÇÃO

[19] A introjeção forçada deste sistema de defesa social engendra e mantém dentro do indivíduo, as ansiedades primárias e as defesas características das primeiras fases de desenvolvimento da criança. LIVRE TRADUÇÃO

percebido. Essa constatação é recorrente quando em reunião de colegas ou familiares, ao rememorarem passagens vividas em situações que estavam juntos, alguns se lembrarem de fatos, apontando detalhes sobre os mesmos, enquanto outros relatem ter uma vaga lembrança e, não raro, numa outra percepção, alguns nem se lembrem da passagem.

Laville (2004, p.106) se refere a essas diferenças dizendo que as mesmas se fundam no que chamou de "*fenômenos de comunicação subterrânea*" e tem a ver com o que os estudantes pensam sobre o saber do professor e o que o professor pensa sobre o próprio saber e o saber dos estudantes, bem como os modos de ensinar pelos entendimentos que tem sobre o porquê de o estudante não aprender. A partir dessa compreensão, poderíamos afirmar que o dito e ouvido/experimentado durante os períodos de aula, necessariamente, não são o mesmo que todos os envolvidos pensam, entendem e relacionam para promover engajamentos de avanços e de aprendizagem. Ainda para esse autor, é possível fundamentar que o professor tem um espaço pedagógico sobre o qual atua e não um espaço clínico/terapêutico para analisar o que antecede a dificuldade do aluno e o seu jeito de comunicar ao professor o que sabe.

São as convergências deste fenômeno, combinadas com a intersubjetividades que envolvem pesquisadora e colaboradores, que auxiliam na revelação das pontuais relações geradoras de marcas que ficaram e, que, de alguma forma representam impulsos às novas buscas e também à indiferença e/ou negação das mesmas. A esse processo, Laville (2004) chama de "*rasgo dos tecidos relacionais"* e que estão presentes nas narrativas dos entrevistados.

Imagem 7- *A Mulher como uma Sibila.* Diego Velázquez (1644-1648).

2.2 A Formação Inicial e Continuada

Nas últimas décadas, resultante dos efeitos que globalizaram as informações no mundo, universalizando o conhecimento e as mudanças culturais, tem sido possível acompanhar, de forma mais efetiva, os avanços na valorização da educação em seus múltiplos processos formativos, os quais vão desde propostas de reformas na legislação, no que tange a seus sistemas de organização escolar, até os programas de formação docente inicial e continuada num panorama abrangente. Cunha (2006, p. 353) define a combinação dos termos *formação inicial* conforme o descrito a seguir:

> São processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão.(...) Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais.

A mesma autora (p. 354) complementa as etapas percorridas de formação quando define *Formação Continuada* como*:*

> São iniciativas de formação realizadas no período em que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. (...) No contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos.

Nessa perspectiva, as análises relativas à atuação e à formação docente estão no centro das discussões que se dão através de eventos que têm como contexto refletir os usos e sistemas educacionais tanto no Brasil como em outros países no mundo, emergentes ou não. A relevância que assume a temática da formação docente, sob o ponto de vista da qualificação nas últimas décadas, somado a um imbricado processo de ações globais na mesma direção, considera que essas passam pela formação inicial e continuada dos professores que atuam na escola básica (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990).

A lei que propõe o aprofundamento, destaca a importância da discussão. Nessa discussão sobre a LDB 9394/96 surgem indicativos para que se pense na formação do professor na perspectiva da relação teoria-prática. A ênfase na formação continuada relativiza a sobrecarga atribuída à formação inicial, incluindo-se como parte importante e necessária no processo, aqui de forma mais específica da formação docente.

Nesse contexto, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) representou, para a educação mundial, um marco que propôs medidas a serem almejadas a curto, médio e longo prazo para todas as nações que já entenderam que somente a educação pode desenvolver política, social e tecnologicamente a cultura em todas as suas expressões. A conferência teve como resultado das discussões, a redação de um documento denominado Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Especificamente no que se refere à formação docente inicial e continuada, propôs em seu Artigo 10, inciso 1.4-item 24 o que segue:

> (...) Tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores[20], especialistas em currículo, pesquisadores,[21] analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica. (...)

Logo a seguir, no Inciso 1.6, item 28, continua:

> (...) aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como a família e as organizações não governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa[22] e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). (...).

Essa Conferência influenciou países em todo o mundo. No Brasil, representou o reforço que era necessário para uma reforma do ensino em nível nacional. Inspirou as mudanças que estão expressas na LDBN 9394/96. Seis anos depois, a lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, no Brasil, abre o leque de formação que abrange a qualificação docente não mais restrita ao ensino superior, mas continuada a partir dele. Era a universalização da educação já proposta anteriormente por outros organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO[23] e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, presentes e com direcionamento ao pensar sobre o papel da formação profissional docente para uma evidência mais ampliada de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Na perspectiva política dos governos, expressa agora pela nem tão nova lei[24], a formação inicial e continuada de professores precisa estar articulada com a melhoria da qualidade da educação e permanente atualização, considerando que as mudanças socioculturais não ocorrem com intervalos sazonais de novas organizações e paradigmas sociológicos. É preciso que os professores acompanhem tais mudanças como sujeitos ativos produtores da ação que reflete

---

[20] Grifo nosso.
[21] Idem.
[22] idem
[23] A sigla está representada pelas iniciais em inglês: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.Fonte: www.unesco.org/
[24] A referência de que a Lei de Diretrizes e Bases 9394, de 20 de dezembro de 1996, não ser mais *tão nova assim*, dá-se no sentido de que uma lei para entrar em vigor em toda a sua expressão, percorre um tempo estimado de 10 anos. Em 2013, se a mesma fosse física, completaria sua *maioridade*: 21 anos. Cercada de resoluções e pareceres que a atualizam, não é mais aceitável que seu texto cause algum tipo de estranheza para que seja observado o que este preconiza.

sobre as marcas do seu tempo histórico e não como expectadores que reproduzem passivamente o que aprenderam basicamente em seus cursos de formação profissional inicial.

A formação inicial, nessa perspectiva, insere as propostas de vir-a-ser profissional sem, no entanto, considerá-la pronta ao término do tempo institucional previsto para essa fase. Importante é a reflexão que pode estar sendo gerada a partir da visão de "*grande conquista"* expressa pelos formandos já implicada na cultura latina. Contudo, esses sujeitos descobrem aos poucos a possibilidade de que apropriar-se de saberes que lhes abrem a porta de uma profissão não é o ponto de chegada, mas o de partida para esse vir-a-ser. Na lógica que pressupõe paulatinamente novos parâmetros de comparação, é possível até mesmo que, daqui a algum tempo, vejamos extintas as solenidades de "formatura", na medida em que, em decorrência do entendimento que desloca para o ponto de partida profissional o que, atualmente, ainda ocupa o lugar considerado ponto de chegada.

As alterações legais no contexto que se escolheu como pano de fundo para definir a LDBN 9394/96, atribuindo-lhe um subtítulo justificado como "*nem tão nova assim",* abrange esta entre outras marcas, para um olhar teórico diferenciado.

Tal pressuposto se refere ao que poderíamos definir como dependente da plasticidade[25] formativa para que o apresentado em seu texto possa ser compreendido e incorporado às práticas no ambiente formador. Somente a datação de uma lei não basta para que seu texto entre em vigor. As apropriações, que precisam ser teóricas para sua compreensão, levam um tempo que é cronológico para que circule entre os saberes docentes, reflexivamente, e adentre a sala de aula, que precisa permanecer aberta às transformações que serão impostas pelo desenvolvimento do que a então "*lei nem tão nova assim*", propõe.

Na perspectiva de formar-se continuadamente, contamos com os estudos de Isaia (2000, 2003, 2006, 2009) para abordar as trajetórias de formação docente em sua multiplicidade de relações formativas que envolvem as diferentes fases da vida

[25] Na neurociência (nota da autora), a plasticidade refere-se à capacidade de reestruturação das estruturas cerebrais que conseguem compensar a eliminação natural ou por intervenção de outras. Na definição de Ratey (2001), in Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 437), o termo plasticidade cerebral se refere à flexibilidade do cérebro para reagir às demandas do ambiente, garantindo a aprendizagem permanente. Neste estudo, proponho que o termo PLASTICIDADE seja compreendido como a capacidade de flexibilizar as ações de acordo com as diferentes situações próprias das buscas de adequação docente, fundamentada nos saberes da prática quando estes redimensionam o teórico, bem como quando o que se dá é o contrário, isto é, quando os saberes teóricos redimensionam as ações realizadas na prática.

pessoal e, através delas, invadem e se misturam com a profissional. O caráter emocional inseparável que sustenta as duas instâncias de ser pessoa e profissional, enquanto busca equilibrar para cada situação, uma postura que lhe exige saberes específicos e influentes das ações a serem assumidas, é o que possivelmente diferenciará entre outras proposições, também as marcas deixadas por aqueles que desenvolveram consigo seus conhecimentos para a docência.

Nesse pressuposto, contamos com as contribuições de Laville (2004, p. 104) para abordar a influência dos saberes e as relações pedagógicas na formação docente. A autora nos auxilia na reflexão sobre o perfil do professor que “dá” tudo o que sabe sem que o aluno tenha tempo de sentir a necessidade para querer buscar aprendizagens que complementem o conhecimento o qual já tem desenvolvido. Certamente que tudo o que não encontra elo para reflexão também não consegue estabelecer relação de sentido, logo, também não transforma. De outro ângulo, a autora apresenta a docência com um perfil que se propõe a descobrir qual o desejo do estudante em querer saber, deixando parecer que sabe mais do que diz e, com isso, sem querer, incentiva o imaginário destes a quem se dedica a ensinar, visto por eles como alguém que parece saber muito.

Nessas duas análises trazidas a partir de Laville (2004), o vinco teórico com a presente pesquisa se dá no sentido que é preciso investir para análise, o olhar no foco que destaca os processos de busca incessante do sujeito como indivíduo, na construção de sua própria identidade que sustenta o *eu profissional* por ele desenvolvido. Tal busca formativa por diversas vezes entra em conflito com as possibilidades do real encontrado. Assim, dessas interações resultaram vieses que contornaram a direção do que destacam como movimentos para novas buscas em formação continuada permanente.

Ao trazermos a concepção de formação docente como um processo continuado de desenvolvimento profissional, estamos, a partir de Imbernón (2002), explicitando análises que consideram que o desenvolvimento tem início nas vivências do cotidiano de escola e seguem pela vida inteira, envolvendo todos os aspectos que dessa trajetória fazem parte: o ambiente de trabalho, a remuneração, a participação na gestão como um todo, a valorização de suas sugestões nas diversas exigências desses importantes espaços formativos que são, sem dúvida, continuadas entre outras inserções participativas/formadoras.

Compondo os vincos teóricos deste estudo estão as contribuições de Marcelo Garcia (1999), ao considerarmos suas contribuições quando afirma serem constituintes do processo formador, seja ele inicial ou continuado, todos os momentos que o envolvem. Uns com maior destaque, outros nem tanto e outros ainda sem nenhuma relevância. Todo esse ininterrupto processo de [re]encaixes teóricos, filosóficos, relacionais, afetivos e reflexivos dão o ritmo das análises e suas abrangências.

Tanto Nóvoa (2008), quanto Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009) centram o conceito de formação profissional docente no lugar de formação inicial e continuada. Marcelo Garcia (2009) é quem justifica essa tomada de decisão afirmando que a concepção de profissional do ensino e o termo “desenvolvimento” sugerem movimento, continuidade. Logo, ao pensarmos *formação inicial e continuada* estaremos também pensando em desenvolvimento profissional docente[26] continuado que se dá nas mais diversas situações desde que essas envolvam a intenção de refletir e retomar como se dão os processos de aprender, para que redimensione propostas de ensino dos saberes de vida e de profissão.

[26] Processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições, no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. Desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intricado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber - como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente (ISAIA, 2006, p.375).

Imagem 8 - *Coleta de Amêndoas*. John William Waterhouse (1916).

2.3 A Formação Docente na e para a Educação Básica [27]

Estudos realizados (MARCELO GARCIA, 1992, 1999; NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 1994; ZEICHNER, 1992; MIZUKAMI, 2000; MIZUKAMI et al. 2002; VIELLA, 2003; JOSSO, 2010; entre outros), têm destacado a importância de considerarmos a experiência prática como lugar de aprendizagem continuada dos saberes da profissão.

[27] O conjunto de autores elencados nesse tópico são referência na pesquisa que deu origem a esse estudo de tese.

De alguma forma, esses destaques relativizam a compreensão que os processos de aprendizagem e de ensino, durante a formação inicial, podem não ter deixado impressões que ganhem representatividade significativa para influenciar escolhas já neste momento. No entanto, agem continuadamente ao longo do tempo ativo de profissão, delineando esses caminhos. Isso porque a trajetória que forma o profissional professor não faz passagem somente pela comunicação que o formador faz de seus conhecimentos e pelas interações que projetam estes imaginários de profissão nas buscas de formação como egressos. As ações que tecem reflexivamente no grupo e nos sujeitos, o sentimento que os faz compartilhar o conhecimento entre outras formas de constituírem-se, assim como a combinação que entrelaça várias ao mesmo tempo, podem ser ainda insuficientes para definir, reforçar, confirmar, enfraquecer, frustrar e até mesmo, não raro, alterar a direção da busca por qualificação dentro da área de formação pretendida.

Sobre isso, Isaia (2000, p. 32), voltada para o formador, diz o que segue:

> É importante salientar que os parâmetros vivenciais (...), podem combinar-se de inúmeras maneiras, sendo que a trajetória de vida de cada professor é construída de modo idiossincrático, tendo como “pano de fundo” seu grupo geracional e como interpreta os acontecimentos de seu mundo. Dentro deste quadro é que se pode enfocar o professor universitário, passando a entender que as transformações pelas quais passa ao longo da carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, envolvendo a dimensão pessoal e profissional. O professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter.

O processo que orienta as inter-relações formativas desenvolve um movimento próprio de tear em idas e vindas entre as expectativas e concepções que entrelaça os sujeitos formados e seus formadores nas mais variadas direções. Essa dinâmica dá vistas às trajetórias que projetam um vir a ser dentro da profissão.

Tais projeções são desenvolvidas a partir do observado/interagido/vivenciado com os formadores, durante o curso, transformadas junto àquelas que são resultantes de experiências anteriores.

No ensino superior, que é o lugar de formação inicial a que esta pesquisa faz referências, na perspectiva que constitui as influências ao desenvolvimento da docência, Isaia (2005) diz o que segue:

> (...) a docência engloba diversificadas atividades desenvolvidas para a preparação de futuros profissionais alicerçada não só nos saberes/fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. Apoiada na interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem e significam o saber, o fazer, o ensinar e o aprender em dimensões de implicação e subjetividade.

Considerando que o investimento emocional que se dedica ao aprender a ser docente coloca a pessoa do professor no centro do processo formativo, é possível, igualmente, considerarmos que a transposição didática por ele realizada, inicialmente, parte de ações que imitam as posturas vivenciadas significativamente. Esses significados podem ter se dado por corresponderem às projeções de profissionais ideais que aspiram se tornar e que, ao tomarem o modelo vivenciado, são, no mesmo tempo, auxiliados a construírem autoimagens (ARROYO, 2000) ligadas ao real experimentado na profissão. Essa busca, um tanto idealizada, dá-se com maior incidência no início da carreira, como é o caso dos participantes da pesquisa, mas que tende a esmaecer nos anos seguintes, na medida em que dão lugar a um autoperfil docente, construído entre realidade, subjetividade e compreensão teórica do vivido.

Arroyo (2000) chama esse processo de *subsolo comum da docência* (p.110), descrevendo-o como segue:

> Sabemos ou vamos aprendendo, que o que fica para a vida, para o desenvolvimento humano são os conhecimentos que ensinamos, mas também , e sobretudo, as posturas, processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender , de se interessar, de ter curiosidade e de sentir, de raciocinar e de interrogar.

Colocar o professor no centro do próprio processo formativo é o mesmo que o reconhecer artesão dedicado a tecer relações a partir das experiências de vida pessoal e profissional, que utiliza para isso, um *tear* que trama ações de naturezas auto, hétero e interformativas nos diferentes espaços de atuação docente e nas diferentes épocas de sua vida pessoal.

Considerá-lo artesão da própria profissão, que utiliza um *tear* de saberes e fazeres para produzir sua formação docente é uma maneira de destacar a singularidade, pois são capazes de ter os processos de formar e se auto(trans)formar, sempre que há investidas de reflexão sobre a própria ação.

Formar, desenvolver e contribuir no processo de desenvolvimento profissional do outro, influenciando referências formadoras, são ações que representam para o docente, no processo de sua carreira profissional, os estímulos necessários às buscas de aprofundamento ao querer saber, ao querer saber fazer, ao querer que o outro queira também saber. Esses entendimentos podem ser encontrados em Marcelo Garcia (1989, p. 66), quando conceitua desenvolvimento/formação profissional dos professores...

> (...) tiene una connotación de evolución y continuidad que nos parece que supera la tradicional y yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. De otra parte, el concepto "*desarrollo profesional de los profesores"* presupone (…) un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado.[28]

O processo que tece as relações que desenvolvem e aperfeiçoam a docência de cada um dos sujeitos em formação o faz também com seus formadores. A isso chamamos autopoiésis[29], ou seja, autoproduzem-se, mediando à própria singularidade.

Os elos de comunicação responsáveis por produzir as situações pelas quais essas docências se desenvolvem estão diretamente ligados às questões que reconhecem a necessidade de articular os diferentes jeitos dos estudantes aprenderem entre si e com os diferentes jeitos dos professores ensinarem.

A ação direta como profissionais docentes no espaço escolar é outro componente de alta complexidade na busca de formação continuada que utiliza as tramas entre teoria e prática. A mediação reflexiva, a partir das situações que surgem em locais como esses, sobretudo os de ensino básico, para onde os professores foram formados, ao desenvolverem seus estudantes, também formam.

---

[28] (...) tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. De outra parte, o conceito "*desenvolvimento profissional dos professores"* pressupõe (...) um enfoque que valoriza o caráter contextual, organizativo e orientado para as trocas. Este enfoque oferece um marco de implicação e resolução de problemas escolares desde uma perspectiva de superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. LIVRE TRADUÇÃO.

[29] Numa transposição da biologia, esse termo foi cunhado por Maturana e Varela (2001), na adequação que fizeram para área da sociologia e que é empregado pelas ciências humanas como um todo. Definem como o seguinte: é a capacidade de auto-organização do ser vivo, a fim de continuar dinamicamente adaptado ao ambiente em que vive. Para Morin (2000), os seres vivos apresentam uma autonomia de organização e comportamento que permite a adaptação ao meio, bem como adaptarem o meio a eles próprios.

Essa urdidura é retroalimentada por um sentimento chamado *desejo de saber ser*, presente na maioria das projeções profissionais. O ímpeto de querer ser, dentro da profissão, produz ritmo aos avanços desse processo formativo. Tais avanços, entre outros fatores, dão-se pelas chamadas transposições didáticas que se qualificam ao longo da formação continuada e que Chevalard (1991, p. 362) define como:

> o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, de elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta: de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas; currículo real e conteúdos do ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos, pensada e organizada pelo professor.

Nessa direção, complementamos com o que Mizukami et al. (2002, p.192) afirma:

> O modelo de formação continuada que privilegia a oferta de curso com curta duração, oferecidos pela universidade ou mesmo por outras agências e instituições, tem sido criticado por não contribuir com a efetiva alteração das práticas pedagógicas. Considerar a escola como local de formação, em oposição ao modelo que considerava formação do professor (inicial e continuada) como ocorrendo apenas em espaços das universidades ou em situações desvinculadas das vidas e culturas das escolas, parece ser compatível com a natureza dos processos de construção dos saberes docentes. Sob tal ótica a escola passa a ser entendida como reduto da teoria e da prática, local da produção e do saber docente, e a formação docente como processo relacionado ao conceito de aprendizagem permanente, envolvendo os saberes e as competências docentes, como resultado de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola, considerando outros espaços de conhecimento.

Desse ângulo interpretativo, faz-se necessário trazermos a contribuição formulada por Bolzan (2002) no foco que destaca a importância do conhecimento compartilhado como sendo o processo que desencadeia, não somente o avanço da qualidade profissional e individual docente, mas do grupo que integra a instituição.

> Refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimentos, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual (BOLZAN, 2002, 2006, p. 380).

O compartilhar do conjunto de saberes que integram o conhecimento em si, é movimento capaz de produzir linguagem pedagógica construída pelo e para as necessidades do grupo, com vistas à realidade sentida em toda a sua provisoriedade de processo que mexe nas estruturas de pertencimento à profissão de todos os envolvidos. A partir desse compartilhar significativo de uma marca nos processos envolvidos no formar continuadamente os docentes, é possível constatar que a mesma linguagem que emerge no e para o grupo, presta-se à função de canal de escoamento das tensões que são próprias das relações escolares, além do papel formativo importante que passa a representar.

Essa constatação é cada vez mais visível. De certa maneira, tais propostas de enriquecimento da formação podem se constituir num poderoso auxiliar no processo de reflexão e prática das influências metodológicas e de domínio teórico que a cultura docente se encarregou de atribuir preferencialmente àquele que forma, como se esse processo fosse exógeno àquele que passa pela formação inicial, assim como também são os contextos de vida pessoal de todos os envolvidos.

Nesses movimentos que combinam teoria e prática, até então desconexos em muitos aspectos, é que a discussão a partir do vivido em situação profissional docente, utiliza a reflexão como dispositivo de formação. Há, no entanto, que se considerar a importância de compreender o processo que envolve a trajetória construída pelo professor nos diferentes espaços, tempos e ângulos interpretativos, como uma condição que faz a diferença nas formas de se imbricar dentro, entre e por entre a variedade de situações e ambientes que não indicam somente a escola e a universidade como dispositivos formadores, mas outros como aqueles que contribuem para formar a pessoa desse professor antes que este chegue a interagir com seus alunos. Todos influem na formação que precisa ser reflexiva e que nem sempre é (ZEICHNER, 2008).

As alternativas de aprendizagens que incidem sobre a formação docente podem se dar a partir de dinâmicas que pretendem desenvolver a reflexão; no entanto não há como ensinar a ser reflexivo. Propomos uma compreensão dos termos *formação reflexiva docente* como uma intenção presente na subjetividade daquele que se propõe a desenvolvê-la na interação com o outro tendo como referência a perspectiva à qual Zeichner (2008, p. 8) nos dispõe quando escreve:

> Bem próxima a essa persistência da racionalidade técnica sob o *slogan* do ensino reflexivo, encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas.

A partir desse pressuposto, propomos que a perspectiva de entendimento sobre a formação reflexiva docente seja aquela que considera como um dispositivo de formação, as interações entre os pares e destes com o espaço/lugar (CUNHA, 2010)[30] onde desenvolvem suas docências. Essas interações exercem pressões de conduta e influenciam em tomadas de decisões. Se dão a partir do convívio, pelo modelo presenciado na convivência que oportuniza relações de alteridade e projeção ao querer também ser e atuar como aqueles com quem experimenta e aprende pensar a docência. As dinâmicas se fundem e passam a se constituírem dispositivos formadores da qualidade que dosa as transposições dos diferentes pontos de vista e compreensão teórica à prática possível de ser observada.

No entanto, também precisamos considerar que esse pressuposto alicerça os saberes específicos, inerentes aos conteúdos trabalhados e não à própria docência. Tal afirmação se dá ao considerarmos que os saberes da docência são desenvolvidos na própria docência. Sendo assim, comprovamos que existe ensino na docência, mas não há ensino da docência. Ao nos propormos a ensinar o outro a também ser, o que fazemos é exercitarmos a nossa própria docência. O outro aprende a partir das próprias experiências que tem com aquele que ensina, mas também com aqueles que não consegue intermediar para que avancem a novos conhecimentos. O compartilhar dessas experiências docentes é, em si, o próprio aprendizado.

Como professores, podemos propor o ensino de um universo de interações docentes. No entanto, se o aprendiz dos saberes da docência não estiver disposto a compartilhar do que lhe é trazido em experiências que não são as suas, muito pouco estas poderão beneficiá-lo formativamente. A partir desta concepção, trabalhamos na perspectiva que compreende a formação para a docência como um fio de saberes e fazeres imbricados no/para o ensino de como tecer tudo o que dele faz

---

[30] O lugar, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Os lugares são preenchidos pelas subjetividades. É nesse sentido, que os espaços vão se constituindo, lentamente, como lugares (p. 54).

parte para explicitar as teias que, coletivamente, apresentam-se singulares, impregnadas de influências misturadas a uma trama que se torna mais complexa e pessoal a cada nova ação reflexiva.

Imagem 9 - *Thisbe*. John William Waterhouse (1909).

2.3.1 O Básico na Educação Básica

Quais as bases que fundamentam o preparo para a docência? Quais os encadeamentos que absorvem a experiência de quem ensina e com ele seus saberes específicos, que são elencados para produzir formação naqueles que

recentemente emergiram do nível de ensino ao que necessitam se debruçar para compreender e intervir? O que é possível considerarmos como elementos que o processo de ensinar a ser catalisa para se constituir dado formativo? Que escutas são essas e onde podem ser encontradas?

É preciso, num primeiro momento, compreender as bases que constituem esses sujeitos em formação. Ao longo de teceduras teóricas, de interações entre saberes compartilhados (BOLZAN, 2002), leituras reflexivas sobre os temas de estudo e saberes inter, hétero e autoformativos (ISAÍA, 2006) compreender como este outro quase par, constrói-se cognitivamente. Para que isso seja delineado, é necessário discutir quais os saberes básicos que cientificamente contribuem para o desenvolvimento de um ensino focado numa educação que sirva de base para aprendizagens posteriores cada vez mais complexas/elaboradas. O que entendem como o básico da educação básica?

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96-LDBN, Art. 43 em seus incisos (a), (b), (c), (d), (e) e (f) apresenta resquícios de uma visão aplicacionista de ensino e formação. Isso se dá na perspectiva que referencia como princípios formativos no ensino superior, a trilogia de “ensino, pesquisa e extensão”. Se deslocarmos o eixo da lógica formativa que ainda tenta se desvencilhar de uma visão socorrista que nutre sua ação de ensinar, a partir do coletado nas observações de pesquisa, podemos focar a especificidade da pesquisa fundada como princípio científico e educativo (DEMO, 2008). Logo, se também considerarmos o caráter implícito desses princípios, a intencionalidade da extensão passa a ser não mais um princípio isolado para articulação ao desenvolvimento dos saberes acadêmicos porque sua ação formadora estaria implícita.

A partir dessa reorganização de prioridades, podemos entender que o mundo do trabalho não é objetivo (ou não deveria ser) para aplicabilidade de prestação de serviço dito como especializado, mas uma referência para a partir da pesquisa intervir acompanhando as implicações práticas que este, dito legalmente como um prestador de serviço, precisaria considerar para elevar sua ação de promotor dos saberes formativos em saberes arquitetos da profissão.

Partindo desse angulo reflexivo, o básico da educação básica a ser desenvolvido na formação de profissionais que se dedicam a desenvolver aprendizagens com seus estudantes, em trajetórias de ensino, seria a busca de articulações entre a prática e a teoria, pois tais interações qualificam a prática

educativa propriamente dita. Tais articulações vem sendo intensificadas no período de formação inicial em razão do aumento no ângulo de compreensão dos governos no gerenciamento dos processos de formação de futuros profissionais.

Os colaboradores desta pesquisa foram formados com base na intenção de atuarem no Ensino Fundamental, considerando que esse é composto pela Educação Infantil (de zero a 5 anos de idade) e o primeiro de dois blocos de ensino que juntos completam o Ensino Fundamental. O primeiro desses dois blocos conta com uma duração de 4 anos e abrange crianças/estudantes entre 6 e 10 anos de idade. Esse fecho de anos escolares correspondem, respectivamente, do 1º ano ao 4º ano (LDBN 9394/96).

Outro ponto básico que merece destaque é o que se refere aos saberes específicos a serem desenvolvidos durante cada um destes tempos que articulam avanços de aprendizagem informal na Educação Infantil - (E.I.), e aprendizagem formal nos Anos Iniciais - (A.I.).

O caráter de informalidade atribuído à chamada “aprendizagem Informal” na E.I., não significa a ausência de planejamento, inobservância a ênfases educativas, desprezo a conteúdo diversificado ou ainda a falta de propostas de ensino teoricamente fundamentadas. Tal designação se dá pela intenção que destaca a importância do lúdico, considerando o jogar e o brincar como elementos fundamentais neste nível de desenvolvimento da aprendizagem. O jogar e o brincar pressupõem a compreensão de que as relações de aprendizagem partem do acaso. No entanto, situações que promovem as reflexões para que esse acaso se dê, precisam estar presentes.

Por conta desta alternativa de diferenciação na nomenclatura que designa o caráter das abordagens em cada nível de aprendizagem, os A.I. passam a ser alocados no que definiria o desenvolvimento de um ensino centrado na aprendizagem da cultura letrada e, por isso, formal/cultural. Convém destacar que essa designação, sob nenhuma hipótese, pode ser confundida com o abandono às abordagens que privilegiam igualmente o caráter lúdico que considera os indicadores de desenvolvimento cognitivo presentes nos estudantes que integram regularmente esse nível de escolaridade, bem como, entender que as propostas de interação na E.I. não utilizam apelos reflexivos entre situações de análise da cultura letrada que insere os estudantes no meio e no tempo em que vivem.

No documento que delineia os diferentes níveis de aprofundamento das aprendizagens esperadas para cada um dos anos que compõem o conjunto desses níveis do ensino, e que é conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, é possível reconhecer o esforço que os legisladores que elaboraram a LDBN 9394/96 fizeram para assegurar espaços de aeração pedagógica que pudessem detalhar as realidades, as necessidades e as propostas de articulação entre elas em cada um dos diferentes níveis de aprendizagem. Os PCNs são a explicitação de ser possível construir, a partir de convites interpretativos, as articulações exigidas pelo sistema que precisa elaborar projeções diferenciadas de desenvolvimento para cada série/ano.

Tal destaque se dá na perspectiva que a formação desenvolvida pelos sujeitos da pesquisa, ao tentar privilegiar a leitura da realidade diversificada, precisou e continua precisando dar conta de desenvolverem o que é trazido por instrumentos como esse que, balizam em nível nacional, as tentativas de respeitar e redimensionar o que é básico para ser ensinado e o que é importante para o processo de formação pessoal profissional continuada.

O presente estudo discute as questões que dão origem às costuras teórico-práticas, considerando os possíveis engajamentos resultantes no que entendem os participantes deste estudo, sobre o que se constitui um desafio, tendo em vista a formação inicial e o exercício da docência que hoje vivenciam.

Imagem 10 – *As Fiandeiras.* Diego Velázquez (1657).

3 As Marcas da Formação

We do not remember days
We remember moments[31]
Cezare Pavese

Uma trajetória se constitui no apanhado de escolhas que fazemos entre os vários caminhos que nos parecem possíveis seguir ao longo da vida. A cada escolha e no conjunto delas, vão-se lapidando marcas que passam a significar uma espécie de vinco que favorece a tendência para novas escolhas.

[31] Nós não lembramos dias; Nós lembramos momentos. Citação de Cesare Pavese (1908-1950). Crítico, poeta modernista, romancista e tradutor italiano.

Não há como tomarmos os processos de formação pessoal/profissional com um rigor matemático propondo-nos a quantificar o conhecimento, a capacidade, a possibilidade (MORIN, 2011) enfim, de um vir-a-ser a partir de situações desenvolvedoras das relações reconhecidas docentes ou de qualquer outra profissão.

A trajetória profissional, segundo ISAIA (2001a; 2006) a partir dos pressupostos de Hubermann (1989),"é um processo complexo em que fases da vida e da profissão, se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos" (p. 368).

Tais aspectos incluem o que poderíamos chamar de "mescla" de escolhas de vida pessoal influenciando e sendo influenciadas pelas escolhas de vida profissional. Nessa perspectiva circular, é possível reconhecermos a intercomplementaridade de uma direção sobre a outra sem ter clareza de onde está seu início. Partir do pressuposto que as escolhas direcionam os processos continuados de formação, resultando em projetos de vida e profissão, encontra no que nos traz Josso (2004, 2010), a referência de que as trajetórias de vida e profissão são a materialização das escolhas que fazemos sempre no sentido de estarmos caminhando para si mesmos: o que nos serve, o que nos realiza, o que nos complementa, o que nos beneficia, incluindo a isso tudo, as nossas faltas e, com elas, todo um conjunto relativo de contrariedades.

No entanto, é importante ressaltar o lugar de honra que ocupam as intersubjetividades. A partir de Filloux (2004), podemos compreender que essas se dão na relação entre os sujeitos, considerando suas diferentes realidades psíquicas, emocionais e cognitivas e que podem se manifestar, simultaneamente, nos âmbitos individual e coletivo, atreladas à significação intelectual que é abstraída das relações de convívio com o externo desse sujeito.

Home and School ... Where laughter is shared and where memories begin[32]

[32] *Casa/Lar e Escola: Onde o riso é compartilhado e onde as memórias* começam. A.D.

Imagem 11 - *Ariadne.* John William Waterhouse (1898).

3.1 Teceduras autoformativas

Ao me[33] propor apresentar, neste estudo, as análises de narrativas dos participantes egressos do curso de pedagogia, considero imprescindível iniciá-las dando voz à minha própria memória. A intersubjetividade que liga o coletado nas entrevistas, os escritos pelos autores que transitam pelo tema e a minha compreensão na condição de pesquisadora da formação inicial e suas repercussões nas escolhas de formação continuada docente, está presente no exercício que tais análises se dispõem a realizar.

Inicio por transpor algumas passagens da minha trajetória as quais considero que sejam marcas importantes deixadas no processo continuado de minhas escolhas, delineando o modo como me defino e reconheço a pessoa e a profissional que me transformo a cada nova marca percebida.

Ao pensar, tendo a mim mesmo como sujeito de análise, a primeira imagem que me deparo é a de uma menina, com aproximadamente cinco anos, penúltima na

[33] Reporto-me aos fatos, a partir da primeira pessoa, neste capítulo, pelo mesmo contextualizar experiências pessoais.

ordem de cinco filhos de um militar com uma dona de casa. Uma menina muito magrinha com joelhos salientes, cabelos cacheados, olhos curiosos e “arteiros”.

Remonto os engajamentos que esta lembrança me traz e seus aspectos culturais, políticos e sociais que delinearam as décadas de 60 e 70, tempo que situa minha infância no cenário de formação que me trouxe o contato com as coisas possíveis e as que pertenciam aos planos do tamanho que o meu sonho me deixava pensar que poderia realizar. As escolhas me levaram a vários lugares desde então.

Josso (2010) faz referências às suas relações com tudo o que a cercava num caminho em direção de si mesmo. Isso me inspira para que eu tente fazer o mesmo movimento na compreensão que as relações que constituem a pessoa que sou, direcionam o ângulo que utilizo para perceber e compreender o mundo ao longo da minha vida pessoal e profissional. É a exemplo do que encontro em Josso (2010) que alço coragem para também ousar no recorte que dá início à minha história de vida, destacando algumas marcas que ficaram na lembrança e que estão mais presentes do que eu supunha pudessem estar.

Durante as primeiras cinco séries do chamado “primário” (Lei de Diretrizes e Bases-LDB 4024/61), minha expectativa era poder sentar numa das primeiras classes/carteiras, em pelo menos um dia no decorrer do ano, o que nunca aconteceu em razão da minha altura ser sempre a superior do que a maioria dos meus colegas. Isso me fez experimentar tantas vezes o fundo das salas ao longo daqueles anos que a minha audição aprendeu a ouvir a voz dos professores tendo-os não tão próximos; percebi que o quadro “cabia” exatamente na minha folha de caderno no mesmo tempo que aprendi a observar a totalidade desse ambiente, a ponto de considerar a localização que eu ocupava, um privilégio, pois essa me conferia a condição de ver a tudo e a todos, ainda que de costas, de uma forma ampla sem ter que me virar ou precisar sair do lugar.

Em Abraham (1987), situo a importância que a autora destaca para as consequências de um movimento autonarrativo, como o que faço, para explorar a própria memória e, aproveitando-o, qualificar o processo formativo que inclui o movimento de autoformação continuada. Ao rememorarmos fatos para, a partir deles, remontarmos o vivido desde a infância, numa nova perspectiva que utiliza a visão atual para compreendê-los, podemos afirmar que tais ações agem, segundo a referida autora, marcando presença na promoção de uma autoformação pessoal/profissional. A autoformação é capaz de reelaborar o delineamento da teia

formativa que se apresenta, ativando aspectos que podem potencializar desde a compreensão dos fatos até a inter-relação entre eles e seus protagonistas.

No ingresso ao ginásio (LDB 4024/61), hoje 5º Ano do Ensino Fundamental (LDBN 9394/96), incluir-me à turma do "fundão"[34] foi consequência. Agora não mais em razão da estatura, mas pelo gosto do ângulo que me acostumara a ver a sala de aula e tudo o que acontecia dentro dela.

Do processo de vir a ser, vemos resultar a complexidade que há na origem das coisas ao longo da vida. O entrelaçamento que a repercussão das experiências vividas consegue realizar dão forma e significado aos diferentes modos de sentir outras e novas experiências. Contudo, é no pensamento complexo, do qual nos fala Morin (2011), que estabelecemos o viés necessário para pensarmos sobre o quanto é possível reconhecermos que os processos retirados das vivências que nos formam são intersubjetivos e produzem efeitos que dialogam com o nosso passado, ajudando-nos a construir o presente, movidos pela ilusão de promover um futuro sempre melhor que o passado e o presente já conhecidos. Ao realizarmos costuras compreensivas entre as marcas tecidas ao longo destes entretempos, podemos considerar que o pensamento complexo é o que dele nos faz resultar os sujeitos que somos: tanto em tentativas quanto em realizações.

Terminada a fase que hoje corresponderia ao Ensino Fundamental (LDBN 9394/96), minha escolha foi cursar o "normal" (LDB 5672/71), hoje magistério, como direção para o ensino médio (LDBN 9394/96). Nessa época, conheci quem hoje é meu marido e casamos em dezembro de 1976, quando eu tinha 17 anos.

Com o casamento, a vinda para Santa Maria, um ano e meio mais tarde o nascimento da primeira filha; o ingresso no curso de pedagogia; o nascimento da segunda filha na continuação da faculdade; o nascimento da terceira filha e o trancamento do curso na universidade federal por razões óbvias: três crianças pequenas e as duas mais novas com uma diferença de um ano e três meses. Após essa parada, o reinício se deu um ano mais tarde com a escolha pelo curso noturno oferecido pela Faculdade Imaculada Conceição ¯ FIC, hoje Centro Universitário Franciscano. Cursar a faculdade no período noturno trouxe a possibilidade de acompanhar os colegas, integrando um ambiente que contribuía positivamente na

[34] A expressão, geralmente, ganha referência no meio escolar quando há intenção de caracterizar o grupo que, normalmente, não é muito adepto ao cumprimento das tarefas escolares e apresenta uma preferência recorrente pela ocupação de classes dispostas em local mais distante na sala de aula do olhar e da proximidade física do professor.

constituição da acadêmica que eu tentava ser, e que antes não conseguia, pela necessidade de saltear o horário de permanência às aulas.

A abertura à possibilidade de buscar e viver escolhas formativas, na formação inicial, trouxe, para este processo, um curso de aperfeiçoamento em período paralelo ao curso da graduação em pedagogia, durante as férias entre o 2º e 3º semestres da faculdade. Esse passou a significar uma forte marca que influenciaria minhas próximas escolhas formativas para a área específica da pré-escola. Foi um curso promovido em parceria entre o Colégio Metodista Centenário - Escola de Ensino Básico e a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. A participação no referido curso resultou em um convite para trabalhar numa turma de pré-escola do referido colégio. Foi lá que iniciei a docência em concomitância à minha formação inicial. Trabalhava à tarde e estudava à noite. Minhas filhas iam e voltavam comigo da escola e à noite ficavam sob os cuidados do meu marido para que concluísse o curso de Pedagogia.

Foi uma engenharia na minha vida pessoal que influenciou na dedicação à construção da minha docência nesta instituição onde permaneci e me aposentei depois de vinte e seis anos de trabalho. De professora da pré-escola, à professora alfabetizadora no 1º ano, coordenadora pedagógica da Pré-escola e Anos Iniciais e, por dois anos, a concomitância como coordenadora Pedagógica de 5ª a 8ª série foram algumas das funções desenvolvidas nesse espaço escolar.

Embora esse trabalho tenha me envolvido para além da docência, o mesmo foi tão intensamente prazeroso que parece não ter envolvido quase trinta anos da minha vida entre planejamentos e assessoramento aos planejamentos dos colegas (depois de dez anos, compartilhados também na escola pública), a criação das filhas e o desejo renovado de ingressar no magistério superior no intuito de aprender e ensinar outros pares a também serem professores, a partir do meu vivido em situações semelhantes às quais iriam encontrar.

Minhas marcas na docência são de alegria, aprendizagem, algumas decepções, é claro, mas tão inferiores às experiências que me motivam a buscar outras formas de continuá-la a construir, que compreendo a cada uma, como parte importante e constituinte do todo. A experiência que não é positiva é também uma marca e, por isso, igualmente importante.

Permeando esse tempo, o ingresso como professora no ensino público estadual veio mais no sentido de garantir segurança de trabalho do que

propriamente uma busca de qualificação profissional, pois a instituição que eu trabalhava incentivava tais buscas e promovia excepcionais situações de formação continuada docente. No entanto, era iminente o risco de demissão a cada ano letivo encerrado por inúmeros fatores: aumentos de toda a ordem repassados às mensalidades e consequentes saídas de alunos da escola, desemprego de pais pela inflação com índices disparados sem reposição salarial entre as décadas de 80 e 90 e, com isso, a insegurança fazia que os pais transferissem seus filhos para o ensino público por ser gratuito.

Muitas foram as oportunidades formativas que me oportunizaram qualificar a relação que eu tinha com a docência. Dessas, decorreram convites para atuar na Secretaria de Educação - SMEd - em Santa Maria, no setor pedagógico da Secretaria de Estado da Educação - SEE - em Porto Alegre; como vice-diretora na escola Assentamento Santa Marta, em Santa Maria, em meio a um assentamento de famílias chamadas sem-teto; como supervisora pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos nesta mesma escola, em concomitância no turno da noite.

Em Porto Alegre, depois da saída da SEE, assumi a função de supervisora pedagógica na Escola Estadual Alvarenga Peixoto, sediada em meio a uma vila de catadores e usineiros de materiais reciclados, situada na Ilha Grande dos Marinheiros, na Grande Porto Alegre. Nesse lugar, a simplicidade deu espaço à necessidade extrema de tudo: recursos financeiros, referências positivas na grande maioria das histórias familiares dos alunos, trajetórias formativas docentes de baixa autoestima profissional e um “rio Guaíba[35] de distância” entre a proposta pedagógica presente na escola e as expectativas de relações de vida de toda aquela comunidade.

Fortes são as marcas que resultaram, em mim, desse convívio, num aprendizado denso ao constatar que não é possível reconhecer ou criar situações para que o outro se construa a partir do que ainda precisamos construir em nós. As marcas, nessa época, deram-se a partir de descobertas pensadas para envolver a formação do grupo de professores que desenvolveram, em mim, mais do que eu

[35] O Rio Guaíba possui uma área de 496 quilômetros quadrados, um comprimento de cinquenta quilômetros, uma largura variável entre novecentos metros e dezenove quilômetros, uma profundidade média de três metros (mas há um local, perto de Porto Alegre, onde, na costa, a profundidade chega a 40 metros), um canal de navegação com profundidade entre quatro e seis metros e um volume de 1,5 bilhões de metros cúbicos. Há estudos que classificam o Rio como um Lago e outros o mantém com status de rio. Há bibliografia que fundamentam as duas classificações. Embora haja um parecer legal que o classifique como Lago, as fundamentações ainda são adversas. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lago_Gua%C3%ADba.

supunha que precisasse. Crescemos em grupo e as lembranças das vivências que tive ainda são uma marca forte na minha formação.

Um ano depois o retorno para Santa Maria (2001), reassumindo a coordenação pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental no Colégio Metodista Centenário, concomitante ao convite para ingresso no grupo de Pesquisa da UFSM/GPFOPE[36] (2003), a aprovação para professora substituta na UFSM (2004), o ingresso no Mestrado (2004-2006) e a inclusão no GTFORMA[37] (2007). Esse retorno à cidade de Santa Maria representa, na minha vida pessoal profissional, um divisor no tempo que qualifica cada uma de suas partes.

Participar de um grupo de pesquisa onde as leituras propostas são um convite à reflexão e ao reconhecimento teórico do já experimentado na prática é um exercício de articulação formativa grande o bastante capaz de nos retirar do lugar comum para assumir a autoria das propostas de ensino e de aprendizagem a partir da formação continuada docente. Após o término do mestrado (2006), a convite da minha orientadora de estudo, ingressei no segundo grupo de pesquisa liderado por ela, Profa. Silvia Isaia.

O processo de pesquisa de mestrado foi intensamente doloroso, mas nem por isso menos instigante e prazeroso. Ao contrário da maioria das pessoas que hoje desejam seguir a formação ingressando em cursos de Mestrado e doutorado. logo ao término da formação inicial, no mesmo tempo que já têm passagens em funções de bolsistas, monitoras e voluntárias, eu nunca vivi nenhuma dessas experiências. Sou do tempo da formação por conta do espaço escolar. Pensar em fazer o mestrado e o doutorado nasceu muito depois de já estar na profissão. O ingresso nesses cursos, para mim, era secundário ao prazer de estar diretamente trabalhando na escola.

Ao longo dos estudos de mestrado e, após o término deste, parece ter ficado urgente a continuação do que antes não parecia ser incisivo como me pareceu depois. O GTFORMA “acessou nas conversas” entre mim e a Silvia no grupo, a necessidade de continuar para saber o que vinha depois de descobrir as trajetórias dos professores que formavam no ensino superior, os professores que iriam atuar no ensino básico. E o que esses formadores fizeram que poderia ser reconhecido como

---

[36] Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Práticas Educativas - ensino básico e superior, liderado a Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan.

[37] Grupo de Estudos sobre Trajetórias de Formação Docente no Ensino Básico e Superior - tendo como líder, a Profa. Dra. Silvia Maria Aguiar Isaia, também Orientadora desta pesquisa.

marcas naqueles que foram seus alunos e hoje estão na profissão docente? Onde estarão? Existe alguma experiência vivida nesse contato que possa ser reconhecida como uma influência para seguirem em suas formações continuadas? Quatro anos depois, damos início ao doutorado para tentar responder a perguntas que circulam por entre essas dúvidas.

O GTFORMA entrou para a minha história de vida como um passaporte, com direito de ida sem volta, apenas aquelas que resultam das reflexões sobre o pesquisado. Mas, sobretudo, ser parte deste é, para mim, motivação de buscas reflexivas e tentativas de produção com a complexidade que o tema requer.

Sobre o efeito formativo que tem a participação em um grupo de estudo e pesquisa, encontramos em Souto (2011, p.17), que traz, a partir de Ferry (1979) e Filloux (1996), um complemento à concepção que apresento. Diz a autora:

> La formación como um trabajo sobre si mismo. Fundamentalmente sobre uno mismo y también sobre los otros, para poner a los otros (en tanto sujetos en formación) en condiciones de un mejor trabajo sobre sí mismos, trabajo de ir encontrando cada uno formas cambiantes, y de ir ayudando a los otros a encontrarlas. Pero no es un trabajo autorreferido sino mediado. Aparecen mediaciones diversas: las experiencias de vida, las profesionales, el formador, el seminario-taller como dispositivo complejo, los libros, los artículos que leamos. Ellos van ir asumiendo este carácter de mediadores humanos de la formación. En la formación siempre hayun trabajo sobre sí mismo, un trabajo de y para la reflexión.[38]

O mesmo sentimento se dá no grupo em que a Profa. Dra. Doris Bolzan é líder e do qual também faço parte: o GPFOPE. As leituras com reflexões compartilhadas, o acolhimento da palavra e do abraço fazem deste, um grupo diferenciado desde o número de integrantes até o intenso cronograma de encontros e atividades em que seus participantes são inseridos. Cada um do seu jeito, todos são bem-vindos e participam. Para Souto (1999, p.16), um grupo de estudo, independente das razões que motivam suas adesões, passa a ter vida própria, passa a ser “pensado no por lo que “es” sino por lo que “puede ser”, la posibilidad de

[38] A formação como um trabalho sobre si mesmo. Fundamentalmente sobre si mesmo e também sobre os outros para colocar a estes outros (pois ambos são sujeitos em formação) condições de um melhor trabalho sobre si mesmo, no sentido de cada um encontrar formas de trocar, e se ajudarem uns aos outros a encontrá-las. Porque não é um trabalho independente/individual/isolado, mas sim mediado. Aparecem mediações diversas: as experiências de vida, as profissionais, o formador, o seminário como dispositivo complexo, livros, artigos que lemos. Eles podem ir assumindo caráter de mediadores humanos da formação. Na formação há sempre um trabalho sobre si mesmo, um trabalho de/e para a reflexão. LIVRE TRADUÇÃO.

devenir y de que en el devenir el grupo advenga. El grupo siempre se va a debatir por su existencia. Allí está su fuerza, su dinámica, su movimiento.[39]

Com o ingresso no doutorado, concomitante à docência em cursos de pós-graduação em Santa Maria e em outras cidades do Estado, nos finais de semana, experimento uma nova forma de construir a docência ao aceitar, nesse mesmo ano de 2011, o desafio de produzir e apresentar duas vídeo-disciplinas, que compõem o currículo de um curso de pós-graduação na modalidade de Ensino à Distância - EAD. Dois livros complementares, que reúnem textos selecionados de autores diversos e atividades autoavaliativas dos temas abordados, foram organizados por mim e editados pela Editora Imprensa Livre em 2011 e 2012, com acesso de venda restrito aos alunos matriculados no curso de especialização *on line* em Educação Infantil na instituição promotora: Universidade Salgado de Oliveira.[40] É uma marca de superação do tempo disponível, mas principalmente do tempo que não dispunha, em meio aos estudos de doutorado, que trouxeram uma experiência, até então, inédita para mim. Ao mesmo tempo, o ingresso como professora substituta na UFSM pela segunda vez, a partir do final de agosto de 2011.

Contemporaneamente, as escolhas estão costuradas à participação nos referidos grupos de pesquisa e intimamente ligadas ao desejo de qualificação da minha trajetória docente. A participação nos referidos grupos de pesquisa são, para mim, os fios de cor que transversalizam esse enorme tear autoformativo [re]significando-o. A realização do doutorado concentra o fio mais atual dessa tecedura em busca de amarras explicativas na direção que assume tomar.

A proposta de trabalhar as marcas como dispositivo de influência nas escolhas de formação continuada dos sujeitos participantes da pesquisa encontra, nos pressupostos trazidos por Cunha (2008), a referência aos valores e as funções que os espaços e os lugares ocupam dentro de um cenário formativo docente. Encontra, também, em Isaia (2001 a 2003, 2006), a concepção que coloca as

---

[39] (...) pensado não pelo que "é" mas pelo que "pode ser", a possibilidade de vir a ser e de que nesse vir a ser reinvente-se. Um grupo sempre se debaterá por sua existência. Ali está sua força, sua dinâmica, seu movimento. LIVRE TRADUÇÃO

[40] A **Universidade Salgado de Oliveira** (UNIVERSO) é uma instituição privada brasileira de Ensino Superior, com sede na cidade de São Gonçalo, com Pólos em mais de dez cidades do Estado do Rio de Janeiro. É reconhecida pela Portaria Ministerial nº 1283 de 8/9/1993, publicada no D.O.U. em 9/9/1993. É mantida pela Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura (ASOEC). Curso para o qual produzi as disciplinas http://inscricaoead.universo.edu.br/wp-content/uploads/2012/12/3-Divulgação-Educação-Infantil-INFORMAÇÕES-COMPLEMENTARES.pdf Fonte: www.universo.edu.br

trajetórias percorridas pelos sujeitos numa perspectiva de processo de vida e profissão no foco que destaca os espaços das diferentes instituições pelas quais esse professor passa em sua vida docente produtiva e, como dispositivos permanentes de formação continuada, acrescentando a importante representação que têm os tempos gerativos de seus protagonistas nos ângulos e concepções de ensino e aprendizagem, não raro equidistantes e, considerando também como parte desses processos, os conflitos que a dinâmica dos diferentes grupos precisa equalizar, ainda que saibamos a utopia que nesse pressuposto se encerra.

Em Filloux (2004),assim como em Ferry (1979) e Abraham (1986,1987) entre outros, busco as referências que respaldem teoricamente aspectos relevantes que envolvem a concepção das relações que se dão entre formador e formando e as projeções que estas podem resultar pelo entendimento que toda a relação pressupõe a comunicação de mensagens de valores e sentimentos, logo, altamente influenciáveis. Já em Contreras (2002), é possível tecer a abordagem a partir das análises dos processos que a pessoa do docente enfrenta para construir a própria autonomia profissional e a influência que as buscas desta têm sobre o processo de autonomia pessoal, sendo que as duas imbricadas formam o professor.

Em Viella (2003), busco as referências para a concepção que diferentes combinações se dão a cada nova situação, dependentes das interações, seus tempos e ritmos entre inúmeras outras indicações para questões singulares que sinalizam os modos plurais dos processos continuados de cada um. A trama que tece nossas trajetórias de formação está impregnada de marcas que a impeliram na direção que escolhemos, dependentes da intensidade das relações que se deram ao longo deste caminho.

Existe uma dinâmica no processo de buscas formativas que intenta sem desistir, encontrar a identificação de seu próprio interno no externo que o circunda. E será na teia que tece essas relações com o externo que utilizarei as narrativas dos participantes. A intersubjetividade se dedicará a procurar saber onde/como se deram as relações que deixaram marcas de influência, sinalizando escolhas formativas. Para isso, precisará me auxiliar nas costuras dos tempos em que processos que estão imbricados na cultura, nas relações semióticas[41] e na projeção de si no mundo

[41] Refere-se às significações que cada um tem construídas em si e, a partir delas, consegue ver o mundo, mover-se na direção de suas escolhas e situar-se culturalmente no tempo que o insere a partir de Morin (2011).

e na profissão delineiam a forma que a essa teia os participantes da pesquisa escolheram dar. Dessa forma, apresento, a seguir, o delineamento da temática que envolve a pesquisa seguido de uma revisão conceitual a partir do que trazem os autores que abordam seus estudos sobre o tema, discorrendo, também, sobre os passos que foram dados no processo investigativo, indispensáveis para o entendimento do objeto de estudo que está intitulado por “Teares Formativos: teceduras entre marcas da formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM”.

Imagem 12 - *Penélope e os pretendentes.* John William Waterhouse (1912).

4 Preparação da Tecedura: o delineamento da temática

A temática da pesquisa envolve as marcas que as trajetórias formativas dos professores deixaram nos egressos do curso de Pedagogia - 2006/2008, reconhecidas como influências para a continuidade de suas escolhas formativas.

Para qualificar as análises, serão identificadas quais as redes[42] de desenvolvimento pessoal/profissional que incidiram diretamente nos desenhos formativos assumidos pelos entrevistados. Nessas redes, estão consideradas as relações geradoras de escolhas, costuradas entre o que consideram como o vivido antes da opção pelo curso, durante sua formação inicial e nas buscas/aproveitamento de oportunidades que resultaram na direção que evidenciou a docência como escolha profissional. Imbricadas nas dinâmicas das vivências estão os impactos políticos, sociais e culturais que promoveram/promovem o

[42] O termo *rede(s)* será empregado, neste estudo, na concepção dos entrelaçamentos que as relações tramam entre escolhas de formação inicial e continuada, que são delineadas pelas escolhas de vida pessoal e profissional vivida pelos entrevistados.

desenvolvimento do conhecimento em processos de [trans] formação (MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; ISAIA, 2006). Vir-a-ser é transformar-se. É [des]encasular-se[43].

Para Mizukami (2002), as redes às quais nos referimos são chamadas de processos de aprender a ser docente. Tais processos entrelaçam diferentes momentos de vida que inevitavelmente invadem também os tempos de formação intercosturando saberes pessoais e também os saberes de profissão.

Ao fazermos um recorte teórico, a partir do que encontramos em Abraham (1984), na perspectiva que valoriza a subjetividade, consideremos que essa assume o trabalho de *fio*[44]*,* que perpassa as escolhas de formação continuada de cada professor, tecida a partir das marcas por eles reconhecidas. A subjetividade atua como o fio que dá sentido/significado às escolhas que delineiam os caminhos de formação. Esses se caracterizam pelos tons que dão os sentimentos de autoestima, a aceitação de si por si mesmo e pelo outro, a projeção de um modelo constituído ao longo das experiências de vida e formação inicial entre outras formas que tem origem na relação de estar e vir-a-ser, pessoal e profissionalmente.

Entendemos que a docência na vida do professor é o exercício resultante das diversas interações desse sujeito com todo o seu entorno e as buscas que surgem nesses caminhos. As escolhas desses caminhos provocam a autoformação[45], seguido das inter-relações que envolvem todos os demais sujeitos com os quais se relaciona direta e indiretamente. Tal processo é o próprio conjunto de ações que influenciam na transformação da pessoa de um jeito único de ser e viver a profissão.

---

[43] O termo *encasular-se*, empregado no texto com o prefixo [des], sinaliza a intenção de opor-se ao significado etimológico encontrado no dicionário HOUAISS e se refere ao processo de estar aberto para as relações, mostrar-se externamente, libertar-se, dar início, soltar-se, socializar-se no mesmo meio que o produziu e também fora dele.

[44] Propomos que o *fio*, neste estudo, seja o de não simplificar o pensamento dos entrevistados, e sim considerar a complexidade do voltar-se para si mesmo. A intersubjetividade que emprega os dados coletados e a compreensão que perpassa as análises sobre eles, costura os dados que produzem as imagens descritas num texto limitado por uma moldura temporal e crítica chamada de tese.

[45] **a)** Processo que contempla professores como responsáveis por sua própria formação, no ritmo em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (MARCELO GARCIA, 1999).
b) Esta necessidade demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. (ISAIA, 2006).
c) Neste processo autoformativo, estão imbricados todo um passado de vivências pessoais profissionais que deixaram marcas capazes de prestarem-se como curvas que redirecionam os caminhos que dão continuidade à própria formação.

A docência na Universidade está entremeada por inúmeras e variadas experiências que resultam no processo de constituir-se professor no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 2006; TARDIF, 2002). Tais experiências são muitas vezes as reais influências que descortinam escolhas de formação continuada para aqueles que ocuparam o lugar de estudantes. As relações que costuram as experiências docentes estão vinculadas à postura pessoal que passaram a ser significativas em suas vidas, ou seja, que contribuíram também para a sua formação pessoal e profissional.

A mediação docente, ou seja, a ação intencional que acontece entre estudantes e professor(a), nesse contexto, passa também a ser um dispositivo de formação[46] que atua na convergência dos saberes específicos, permeando o ensino dos saberes que em si implicam na utilização da didática do aprender a aprender ensinar. O dispositivo de formação, nessa perspectiva, passa a ser o conjunto de ações que age nas sucessivas e ininterruptas situações que tencionam os sujeitos entre si e consigo mesmos, influenciando consubstancialmente na transformação dos processos de autoformação.

Para Ferry (2004, p.54),

> La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden se soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir com ciertas tareas para ejercer um oficio, una profesión, um trabajo, por ejemplo.[47]

As relações de ensino e de aprendizagem podem também ser interações formadoras. No entanto, convém salientar que essas interações formadoras não

---

[46] **a)** O dispositivo de formação é aquele que contribui para a qualificação do que nos traz Isaia (2006, p. 371) a partir de Abraham (1987) a qual chamou de o "***eu profissional"*** e que compreende um sistema multidimensional de relações do professor consigo mesmo e com os outros significados do campo profissional. O eu profissional constrói-se na dinâmica relação entre os professores como indivíduos e como grupo.
b) Propomos que a expressão "dispositivo de formação" seja entendida como as próprias dinâmicas das quais nos fala Abraham (1987), acrescido do entendimento que essas necessitam, antes de qualquer situação, originarem-se no desejo de estar permeável às influências que tais processos provocam.

[47] A formação é então completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, que o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da formação, porém a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo. LIVRE TRADUÇÃO.

estão restritas ao ambiente acadêmico ou a investidas intencionais de formação docente.

As situações profissionais que envolvem os saberes da docência assumem um caráter intencional e decorrente das relações inerentes às funções desenvolvidas.

A interação mediada pelo professor constitui-se como dispositivo de formação no momento que essa dinâmica pressupõe a formação de um grupo que discute a partir de uma ideia comum, que pode ser um texto, uma dúvida entre formas variadas que dão origem a uma discussão. Os grupos são dispositivos de formação, não importando se pequenos, médios ou grandes. Na perspectiva de Souto (1999, p.13), *en cualquier un dos casos* (…) *contamos con la diversidad y la heterogeneidad que cada uno (…)aporta al grupo desde su experiencia de vida, su formación previa, su experiencia profesional, sus proyectos.*[48] São os diferentes espaços compartilhados pela discussão que formam os grupos aos quais a autora em questão atribui que, nesse movimento, resida o seguinte reflexão: "*la posibilidad de poner en análisis nuestros espacios compartidos facilitará y potenciará el valor formativo de los mismos"*[49].

A tecedura entre os elementos articulados de formação inicial também buscam apoio no que chamaremos de *tear*.

O tear compreende o processo de entrelaçamento dos *fios* das narrativas num espaço temporal. A intersubjetividade, que liga os dados coletados entre si, tem por função tecer com transparência os processos de influência nas escolhas dos egressos a partir de suas trajetórias formativas iniciais e continuados, mas também aquelas influências que as antecederam.

Ao considerar os pontos até aqui levantados, destacamos a importância dos processos formativos como é a docência e a aprendizagem dos saberes específicos da formação se dar a partir de ações compartilhadas geradoras da reflexão sobre a própria ação.

---

[48] Contamos com a diversidade e a heterogeneidade que cada um adentra no grupo, desde sua experiência de vida, sua formação prévia, sua experiência profissional, seus projetos. LIVRE TRADUÇÃO.

[49] (...) a possibilidade de colocar em análises nossos espaços compartilhados facilitará e potencializará o valor formativo dos mesmos. LIVRE TRADUÇÃO

A partir de Pereira (2005) e Oliveira (2002), Bolzan e Isaia (2007), a apropriação da professoralidade[50] agrega à formação um apanhado de saberes que se intercombinam entre específicos da área e fundamentalmente pedagógicos que transitam entre as ações de ensinar a ensinar, aprender a aprender, ensinar a aprender e aprender a ensinar. Destas inferências, resultam marcas que as intersubjetividades tratam de cunhar. Precisaremos confrontar se tais marcas emergiram da relação durante a formação inicial ou suas influências de escolha estão vinculadas a inferências mais fortes, vividas anteriores ou posteriores ao tempo da formação para a docência.

A essência de sermos é caleidoscópica, assim como também são as possibilidades de aprendermos que encontramos descritas por Morin (2010) ao se reportar às formas variadas de desenvolvermos o conhecimento em suas relações com o mundo complexo. O caleidoscópio é uma estrutura cilíndrica e oca, revestido com espelho disposto de forma obtusa nas laterais e no fundo e fragmentos de materiais coloridos, (geralmente vidro), soltos no seu interior. Ao menor movimento, os materiais são movidos combinando formações com impressionante beleza pela simetria que o espelho torna viável. Quanto mais variados os materiais no seu interior, mais complexos serão os “desenhos” que as combinações fazem surgir. É importante destacarmos que tais combinações, por incontáveis que sejam, não farão refletir cores que os materiais introduzidos não possuam.

A temática da pesquisa delineia um processo para além das formações caleidoscópicas. Nos processos de formação pessoal/profissional, cada nova situação de interação, nos diferentes tempos, ritmos, fases de vida e engajamentos (VIELLA, 2003; CUNHA, 2010), assume nuances diferenciadas nos ângulos de compreensão, desencadeando processos e resultando estampas de teceduras intrinsecamente diferenciadas entre si.

---

[50] **a**. Construção do sujeito-professor que acontece ao longo da sua vida; processo que o professor experimenta enquanto pensa e se experimenta, produzido um modo de ser singular. A professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo (PEREIRA, 2005; OLIVEIRA, 2002).
b. Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica, também, na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as ideias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias formativas. (ISAIA, BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b).

Para abordar o tempo, a partir das referências encontradas nesse foco, escolhemos as referências trazidas por Cunha (2006, 2008, 2010) para proceder às tramas com o colhido ao longo das narrativas, situando-as nos diferentes espaços ocupados na memória afetiva dos participantes.

A escolha se dá na perspectiva da abordagem que a autora traz quando estabelece elos entre os diferentes ciclos de vida que este profissional docente passa (ISAIA, 2006) e as marcas deixadas por esses processos, visíveis nas experiências de vida profissional que se seguem em seus aspectos que envolvem desde a regularidade em determinadas situações, até o que pode ser pontual, mas que tem origem no vivido.

Os processos formativos docentes precisam utilizar a reflexão (ISAIA, 2006; SOUTO, 1999) na perspectiva que, para a primeira autora, essa se dá na representação de fios capazes de costurar as influências das escolhas, compondo o que aqui apresentamos como um ensaio de estampa formadora. Ainda no viés teórico de Isaia (2006), poderíamos afirmar que a reflexão sobre a própria ação, tece uma espécie de área que propicia a flexibilidade pedagógica, atuando diretamente no delineamento do profissional que antes foi esboçado no desejo e, através das buscas compartilhadas (BOLZAN, 2002), num processo de renovação que desencadeia permanentes ações autoformadoras, transforma-se. Na mesma direção, trazemos Souto (1999) que se refere à reflexão como uma alternativa possível para que, em grupo, os professores cuidem de *sua saúde mental,* predominantemente.

Provocar a reflexão para buscar, na memória, as ações que deixaram marcas, influenciando as escolhas de formação profissional continuada, colhidas a partir das relações com seus professores, durante a formação inicial, é a via que percorreremos para conhecê-las nesta pesquisa. Compartilhar tais marcas para tentar compreender que processos são estes que, independentes de nossa intenção docente, atuam como delineadores das buscas futuras de formação continuada daqueles com os quais cruzamos no exercício da nossa profissão, é o que este estudo se dedicará a saber. Para isso, discutiremos três pontos fundamentais que se aprofundarão teoricamente ao longo da construção de toda a pesquisa. São eles:

- Compreender o que são “marcas” de interação docente para os sujeitos deste estudo.

- Analisar as marcas presentes no processo de formação inicial desses egressos;

- Descobrir a influência das marcas nas escolhas de formação continuada desses egressos.

Os três pontos estruturam a direção da pesquisa, investigando os processos de formação inicial e continuada de egressos (2006 a 2008) do curso de Pedagogia, marcados pela influência das trajetórias formativas de seus professores, aprofundados ao longo dos vincos teóricos que preliminarmente fundamentarão os possíveis achados de pesquisa. Parte do delineamento da temática insere a necessidade de discorrer também sobre outros três pontos essenciais na condução das análises a serem realizadas: a memória, as escolhas e as marcas apresentadas a seguir.

Imagem 13 - *O Preferido* ou *Tempo para brincar.* John William Godward (1901).

4.1 A Memória

Memória e tempo são duas pontas de uma mesma *meada*. Estão vinculados e, ao mesmo tempo, interdependentes.

Como saber do tempo passado sem a memória para fazer lembrar?

Como lembrar o vivido se não houver o tempo entre eles?

O que encontramos em Connelly y Clandinin (1995, p.37) quando afirmam que "*el tempo es esencial para la trama. Si el tiempo no fuera insustancial, podría decirse que el tiempo es la sustancia de la trama*"[51], leva-nos a considerar que o elemento *tempo* se presta a ser cenário para que as relações se deem, contudo, esse não condiciona a intensidade das relações. A intensidade que trama os significados ao longo do tempo é o que, na realidade, costura as tramas.

[51] O tempo é essencial para a trama. Se o tempo não fosse inconsistente, poderíamos dizer que o tempo é a substância da trama. LIVRE TRADUÇÃO.

Assim, propomos discorrer reflexões sobre a ação da memória, seu significado e sua importância na composição das histórias de vida e escolhas formativas continuadas de profissão.

Para Bosi (2003, p.16), vários tipos de memória estão presentes como produtores de resultados coletados em pesquisas, entre eles, destaca “a memória familiar, a memória política, a memória do trabalho” entre outras, que no seu coletivo designa como “substância social da memória”.

Ao realçarmos a importância da memória sob a condição de *fios* para as teceduras, que podem resultar em tecido teórico de pesquisa, destacamos também sua ação no processo que gera as narrativas. Ainda conforme Bosi (2003, p.20) a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção “é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”.

Nesse movimento, a memória costura os significados de acordo com a relevância que encontra na repercussão dos processos individuais de sentir e compreender as relações. O resíduo das diferentes instâncias em que tais relações acontecem é o que chamaremos de memória.

Os sentimentos, nos processos que tecem memórias, empregam filtros de intensidade, tempo de relação, natureza específica e, por fim, as projeções dessas relações pensadas individualmente, passando a fazer comunhão em algum ponto com o coletivo de seu convívio. Os filtros, nessa linha de pensamento, estão condicionados ao trabalho de fios, na trajetória formativa pessoal e profissional, que vão “selecionando” as lembranças ao longo do percurso de constituição do que passa a ser o tecido residual da memória.

Esse [re]processo contínuo de armazenamento e liberação de impressões que cruzam os filtros das relações, a partir dos novos significados que assumem, é produtor das marcas que permanecem em rodízio e transformação ao longo da vida pessoal e profissional de seus protagonistas.

Para Fernandes (1999, p. 448), a partir dos estudos de Bosi (1979) e Soares (1991), ao focarmos o significado da memória nas trajetórias de formação, chamada pela autora de memória educativa, encontramos o que segue:

> A memória, como fonte, abastece a trajetória de professores e alunos na construção de um território comum pela marca da diferença, em que o ponto de partida não é mais o programa da disciplina ou a leitura da turma ou do conteúdo, pelo professor, mas sim, a *teia de relações* construída com as narrativas de alunos e professores.

Ao lidarmos com as tramas que a memória dos participantes da pesquisa comunicam, a partir de suas narrativas, é imprescindível que também possamos amarrar em pontos estratégicos dessa tecedura, o lugar e o ângulo pelo qual a mesma está sendo analisada. Ao trazermos os pressupostos de Fernandes (1999) voltamos o espectro de análise para que os fios sejam aqueles que pespontam as experiências de relações que se deram durante a formação inicial dos participantes da pesquisa na perspectiva que não foca o aprendizado dos conteúdos, mas aquela que costura a própria história de vida com o vivido nas relações formativas, também, através daqueles que foram seus professores.

É importante destacarmos, repetidamente, que um dos critérios que selecionou o grupo de participantes da atual pesquisa está vinculado ao ponto que cruza ter sido aluno/a de pelo menos dois dos sete professores colaboradores da pesquisa de mestrado (2006) realizada pela autora entre 2004 e 2006.

Segundo Bosi (2003, p.52), a estrutura do comportamento é uma relação entre a consciência e o mundo, jamais cortada por pontos finais. Sendo um traço de união entre o que foi e o que será, é antes de tudo memória.

A memória trazida pelos colaboradores desta pesquisa precisou reestabelecer as relações das quais também nos fala Fernandes (1999) para que os pressupostos anunciados no início do capítulo pudessem buscar o resíduo deixado na memória, ainda que até o momento presente esses não tivessem sido considerados como marcas pelos entrevistados.

A memória crítica que consiste no que define Morosini (2006, p.448) como “a capacidade de interpretar, valorar e avaliar criteriosamente uma situação existencial ou histórica” será a tecedura considerada para as narrativas dos participantes.

Para Larrosa (1995, p.35 e 36),

> El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experencial de la narrativa. Ellos no son, em si mismos, ni el lado interpretativo ni el lado conceptual.Tampoco están en el lado de la crítica narrativa. Ellos son la narrativa misma.[52]

A afirmativa trazida pelo autor corrobora com o destaque às narrativas como algo que não se dá isolado do contexto que as produz. As narrativas estão implicadas com a origem do pensado criticamente, assim o quanto também precisam

[52] O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa. Eles não são, em si mesmos, nem o lado interpretativo, nem o lado conceitual. Tampouco estão ao da crítica narrativa. Eles são a própria narrativa. LIVRE TRADUÇÃO.

estar as entre-costuras que analisam os dados. Ao organizarem as narrativas, seus sujeitos resgatam o acontecido no passado e preservado na memória, transpondo para o momento presente, numa perspectiva de futuro.

As narrativas são trazidas por Bosi (2003, p.18) como “memória oral”. Segundo a autora, “essas também tem seus desvios, seus preconceitos e sua inautencidade”. A memória, suspensa pelos significados pessoais, é delineadora das importâncias em escalas diferenciadas para acontecimentos idênticos. O que não encontra repercussão nos modos de sentir, não desenvolve significado e por essa razão, não é presente. Logo, não há narrativa sobre ela.

São possíveis, incontáveis narrativas sobre um mesmo tema e todas elas, impregnadas de verdades palpáveis na memória de seus narradores.

É no vão do que não é dito que a análise pode ganhar seu maior impulso interpretativo, considerando o também diferenciado ângulo do pesquisador para perceber o que não encontrou significado no autor da narrativa colhida. Bosi (2003, p.19) diz: ”Como arrancar do fundo do oceano das idades um “fato puro” memorizado?”, sobretudo porque a autora se refere à pesquisa com a narrativa de adultos velhos. No entanto, é possível realocarmos a interpretação da autora para afirmar que, independente da idade do narrador, a pureza de sua memória se dá no significado que encontra ao entrelaçar outros acontecimentos, agregando pontos que [re]significam a permanência da mesma. A partir dessa interpretação, podemos também afirmar que a memória pura inexiste. A pureza é a própria agregação dos elementos que a [re]significação trata de incluir e excluir, tornando a memória pessoal única em meio a acontecimentos plurais ao longo dos diferentes tempos de vida e profissão.

Sobre os diferentes tempos de vida que invadem instâncias de outros tempos, como uma usina de segmentos geradores de memória, encontramos em Viella (2003, p.151) o que segue:

> Trinta, quarenta, cinquenta e tantos anos. Dez, onze, dezesseis, vinte e um de magistério. Práticas e saberes provenientes de outros domínios da vida entrecruzando e interpenetrando o domínio escolar e este por sua vez invadindo o primeiro. Planos, sonhos, desejos, projetos, tateios, titubeios aqui e acolá.

Os participantes da pesquisa costuram o início de suas histórias de profissão, considerando que têm entre vinte e quatro e quarenta e seis anos de idade, mas como egressos do curso e ingresso na profissão docente há no máximo seis anos.

A memória sobre a experiência relativa aos diferentes intertempos traz os tateios e titubeios aos quais a autora se refere, caracterizados por uma trama de domínios com origem formativa variada que resulta no tecido mnemônico dado a conhecer e que inclui o que direcionou a escolha pelo curso, costurou interações dentro do mesmo, chegando até as impressões que o tempo atual arremata.

Lembrar envolve um processo de reconstrução emocional, cognitiva e até mesmo fisiológico, que em nada se parece com o assistir a um filme do próprio passado. É importante considerar fatores como a predisposição motivacional por elementos que podem influenciar as lembranças pregressas bem como o quê, e o quanto é possível lembrar.

Os inúmeros compromissos assumidos em cada um dos fechos[53] de tempo pessoal/profissional atuam diretamente no gerenciamento dos tempos, que são necessários, para que se desenvolvam dois tipos importantes de memória: a memória remota e a memória recente.

A memória remota, numa definição simplista, poderia ser reconhecida como aquela que busca a lembrança em fatos vividos ao longo de vida pregressa do sujeito. Possivelmente esse tipo de memória tenha sido o mais utilizado pelos entrevistados da pesquisa ao considerar que, anterior à entrevista, foram convidados a organizar uma linha de tempo pessoal/profissional para desde o quanto conseguissem lembrar, avançando até os dias atuais.

A intenção dessa retrospectiva se dá em razão do que Morin (2011, p.72) chama de “macroconceitos” e que, no seu conjunto, perfazem a essência do núcleo produtor das fronteiras observáveis que, nesse caso, são os fatos trazidos pelas próprias narrativas. Pensar numa perspectiva de macroconceito é pensar, segundo Morin (1999), organizacionalmente. É,

> Conceituar de maneira complexa, isto é, macroconceituar, é associar de maneira dinâmica num novo espaço - espaço do macroconceito - conceitos atômicos ou simples.(...)

[53] Propomos que o termo, na pesquisa, reporte ao agregado de acontecimentos que marcam significativamente o processo de formação pessoal/profissional, independente de sua relação a períodos convencionais de tempo (semanas, meses, semestres, anos, décadas, entre outros) estejam esses, sediados na fase de vida e formação em que estiverem.

> Macronceituar é fazer emergir formas globais, não totalizantes fechadas. Conceitos como *ser; sistema; organização; homem; sociedade,* etc. são macroconceitos. São conceitos complexos, produtos de inter-relações, de constelações conceituais, fora das quais se volatizam (MORIN, 1999, p. 92).

Perceber a essência do conteúdo é tentar reconhecer o que origina a permanência do lembrado na memória, colocado pelo tempo, na condição remota. É possível que os diferentes significados responsáveis pela organização dos fatos trazidos também aloquem em distâncias igualmente diferentes, o lugar ocupado no tempo de vida pessoal/profissional. Conforme Morin (2011, p.72), a compreensão depende de uma "constelação e solidariedade de conceitos" ao que podemos transpor reflexivamente, afirmando serem os resíduos encontrados na memória remota, o resultado de macroconceitos entrelaçados em relações de vida e profissão que, ao longo de novas interações, podem ser reforçados, transformados, realocados em outros patamares significativos, ascendentes, decrescentes, minimizados, mantidos e banidos em sua forma de influência original. Tal processo poderia ser fonte de fronteiras flexíveis por onde são permeadas novas costuras compreensivas, geradoras de decorrentes influências produtoras de memórias remotas que ocupam outros lugares.

Passando à memória recente, poderíamos considerar que esta seja a costura entre a experiência e o vivido no cotidiano atual.

Morin (2011), sobre o pensamento complexo, que em nossa compreensão abarca os acontecimentos presentes nas memórias remota e recente, presume que os equívocos/erros na realidade pertencem aos fatos que antecedem esse hoje por terem da nossa ação sobre eles, faltas em organizarmos a compreensão que delas tiramos.

A partir desse pressuposto, podemos afirmar ser com essa compreensão que tecemos nossas teorias, fundamentamos ideologias e mais do que isso, apaixonamo-nos por ela, imputando uma espécie de bandeira pela qual nos dedicamos pessoal/profissionalmente a defendê-la.

A memória recente tem essa dinâmica no processo de formação: comunicar o apreendido teórico, reconhecido na prática que desenvolve.

Tanto na consideração da primeira como na abordagem da segunda natureza da memória, entre outras que não nos ateremos discorrer, é importante destacar a condição dessa na formação integral do sujeito professor e sua professoralidade.

É a interação com questões problematizadoras de encaminhamentos assumidos como teoricamente mais adequados que, ao longo da vida pessoal/ profissional, é instigado a pensar de forma continuada sobre o que realiza. Nesse processo, a memória passa a ser potencializadora dos modos de ver e sentir a vida e a profissão. São os contextos diferenciados em que as memórias se desenvolvem, os responsáveis por manter ativa a função de pensar sobre si e a partir de si na vida e na profissão. Uma instância reflexiva entrelaça o sentido de ser da outra: vida e profissão.

São situações dialógicas, na perspectiva apresentada por Morin (2011)[54] que dão a ênfase ao papel que a memória desempenha nas relações de um vir a ser *continuum* de buscas e retomadas ao já vivido. O conjunto das reflexões, que utiliza a memória para reanálise, agrega novos sentidos ao compreendido e assume uma função autoformadora.

Podemos, a partir desse pressuposto, considerar que a memória é formativa pela interlocução que se presta a mobilizar entre os participantes nos diferentes espaços, mas fundamentalmente com início na autoexploração da memória para também a partir dela, refletir.

Seria impossível sabermos do passado sem a memória para nos conduzir a ele. Mas é possível o esforço para a compreendermos se tomarmos a perspectiva sob a qual Morin (2009, 2010, 2011) define pensamento complexo e a ela integra a capacidade de distinção, precisão, ordem e clareza do conhecimento para lembrar os fatos que o produziram. Para Morin (2009, 2010, 2011), o pensamento complexo é o pensar com vistas a diversas dimensões, de forma simples o mais próximo do real possível. No entanto, este “simples” não é no sentido que fragmenta, compartimentaliza ou redutibiliza o conhecimento. É no sentido que acolhe seu inacabamento.

No intuito de favorecer os passos percorridos na dita complexidade, contemplando um ambiente propício para que a memória encontrasse o máximo de condições para realizá-los, foi proposto que a narrativa dos participantes se desse por via *on line*, preservando o lugar familiar desse sujeito, com vistas ao

[54] A perspectiva a qual nos referimos é a que o autor traz na obra Introdução ao Pensamento Complexo quando afirma que o desafio não é reduzir nem complicar a palavra que é complexa; mas sim, desenvolver o pensamento até que ele consiga lidar com o real e com ele dialogar, “negociando” sua compreensão (Cap.3, p.57-78).

favorecimento das lembranças que, soltas na memória, fossem de forma mais pessoal, organizadas em meio a complexidade que o conjunto delas constitui.

A referência aos termos “soltas” e “organizadas” se dá na relação que tais lembranças desempenham no arcabouço mnemônico que precisaria ser filtrado por fios que entrelaçassem aquelas que cruzavam a interação com os professores assinalados, participantes da pesquisa de mestrado.

Todo o empenho para que esse entrelaçamento encontrasse espaço para então se dar, seria importante considerar. Não há como afirmarmos que tal proposta tenha sido decisiva na seleção e organização dos fatos narrados até mesmo.

Mas é possível registrar os ruídos externos, durante as entrevistas presenciais, como motivo de seguidas vezes, as narrativas dos participantes terem sido interrompidas, o que inclui espaços públicos e também reservados/particulares de suas residências.

Imagem 14 - *As Moiras.* John Strudwick (1885).

4.2 As Escolhas

Definirmos o entendimento que temos da expressão "*escolhas"* imbricado na pesquisa, auxilia efetivamente as relações e seus vincos teóricos para que sejam compreendidos com maior clareza.

As escolhas estão associadas a fios de componentes afetivos e cognitivos, ligados a um enorme tear. Nesse, tais fios mapeariam o que resultasse do entrelaçamento de fatos do passado e do presente em teceduras atualizadas a cada nova experiência vivida. O objetivo da trama é projetar a estampa pessoal de futuro, costurado no cotidiano das reflexões resultantes de laçadas, pespontos e nós, encontrados ao longo do processo de tecedura formativa.

No entrelaçamento de experiências semeadas ao longo da trajetória pessoal/profissional, estão as direções dadas para cada ponto, consideradas as suas diferentes texturas, suas cores em nuances matizadas, a intensidade na pressão que finalizou cada laçada para dar início a outra. Ao conjunto de todo esse processo, chamamos "escolhas".

As escolhas, antes de assumidas, estão no lugar que ocupam as intenções. É possível postular que as intenções pertencem ao ponto situado entre a oportunidade e a decisão. Poderíamos pensar sobre a possibilidade das oportunidades serem

dominantes no cenário das escolhas, mas também resultantes das intenções que visualizam as brechas abertas pelas tentativas de buscas formativas. As intenções trazem consigo os desejos, as projeções, as buscas de equilíbrio entre as possibilidades e seus riscos numa direção de *fio levado pela agulha* que, ao entrar e sair repetidas vezes, (processo reflexivo sobre a experiência e o novo) visualiza o conjunto da forma, que trabalha para dar, precisando optar pela direção a seguir a fim de contribuir pela sua continuidade.

Nas escolhas, reside também a intersubjetividade da qual nos falam Laville (2004), Filloux (2004) e Josso (2010). Não há como considerarmos as escolhas de formação se não considerarmos o conjunto dessas nas dimensões que aproximam as relações com o saber, costuram os vínculos que aproximam e distanciam professores e estudantes, bem como a relação construída por esses professores com turmas anteriores, através dos quais já ouviram sobre a conduta pessoal e profissional de cada um.

A partir de Laville (2004), concebemos a intersubjetividade como uma das dimensões na relação entre professores e alunos, que pode se dar sem que nenhuma das partes perceba.

Independe do conteúdo a ser aprendido/ensinado, tal dimensão antecede a razão que os reúne, concentrando no juízo subjetivo de uma das partes, as causas que favorecem o craquelamento[55] da fluição que precisaria ter uma bem sucedida interação. Logo, escolhas podem ser realizadas a partir do outro sem que este "outro" saiba que mesmo anterior ao contato direto de sala de aula, já não era aceito. Mas também é possível que esse processo se dê no sentido inverso.

Pelas impressões causadas em grupos de interação anteriores ao seu, a relação positiva pode já encontrar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. As escolhas se dão a partir das relações intersubjetivas regradas pelas impressões que professores e estudantes têm de si como sujeitos de interlocução de saberes compartilhados para que seus objetivos intersubjetivamente aconteçam.

Em contrapartida a esses dois posicionamentos, é possível também afirmamos que tais experiências pregressas não encontrem nenhum sentido na interação com aqueles que foram os docentes. A relação pode se dar de forma tão

[55] O termo "craquelamento", trazido pelo texto, é tomado emprestado da área de artes e se origina da palavra "craquelê", que significa uma ranhura no esmalte ou verniz que recobre a superfície de uma cerâmica, porcelana, vidro, madeira ou ainda na camada superficial de uma pintura a óleo.

superficial que não encontre ambiente para reflexão comparativa ou que a influencie. Nesse caso, esse será o próprio objeto de análise: a marca da superficialidade da relação. Ou seja, o tempo que, na peneira dos anos, não vê restar um único vestígio do que foi e do que poderia ter sido compartilhado.

As escolhas, numa perspectiva complementar, perpassam pelo que Filloux (2004, p. 88), chama de "común aventura experiencial"[56]. Tal expressão explicita o que também julgamos necessário destacar como indicadores de possíveis parâmetros que originam as escolhas e como essas podem se dar.

As relações são assimétricas porque se dão a partir de diferentes experiências. A "común aventura experiencial" refere-se à assimetria que existe entre a relação de um sujeito que notoriamente tem o saber mais desenvolvido em determinada área e os saberes de outro sujeito que busca formação na proposta direção. Cada um com seus saberes, viver experiências em situações compartilhadas e objetivas que se intercomplementam, poderia ser compreendido como a própria aventura experiencial comum a todos os envolvidos direta e indiretamente no processo de escolher para também ser docente.

Na intercostura do que pretendemos apurar como sendo a essência de significado da palavra "escolhas", no contexto da pesquisa e todo seu entorno semântico, está também o que encontramos em Josso (2010). A perspectiva de salientar a direção de si mesmo, assumida pelos protagonistas de qualquer processo formativo, que precisa incluir o próprio caminhante que busca, auxilia-nos a relacionar a importância do olhar às marcas de vida dos sujeitos e pesquisadora, anteriores ao ingresso no curso e à análise dos dados coletados a partir das narrativas.

As escolhas agregam marcas datadas em experiências vividas nas progressivas fases de vida. No entanto, é comum a essas marcas, o significado que cada uma encontra no processo pessoal/profissional de seus sujeitos. Na memória que reordena o apresentado nas narrativas, estão os fios que teceram e tecem as escolhas dos caminhos de formação pessoal/profissional nas dimensões que integram os sentimentos, as impressões que deles emergem, bem como os resultados colhidos pelo conjunto do que nos torna o que somos na vida e na profissão.

---

[56] Experiências de aventuras em comum.

Imagem 15 - *À procura de Lancelot*. John William Waterhouse (1894).

4.3 As Marcas

O que entendemos por marcas?

Entre a marca e o que não deixa marca nenhuma, existe o que sequer foi percebido. Entre o imprescindível e o complemento, entre o embate e o aceitável, existe o que se poderia chamar de obviedade. O óbvio não exige esforço reflexivo, pois é tácito e o que está posto é passível de não receber a atenção devida.

Propomos que as marcas, na teia formativa, sejam entendidas como relevos que os fios de sentimento tecem ao longo das relações sociais de vida e profissão dos sujeitos. O estado de sujeição ao qual as relações de vida e profissão nos submetem é uma característica humana, tanto de preservação da espécie como de aprendizagem ao tornar-se gente. Mas não somente as relações intersubjetivas são capazes de dar pertencimento, de cunhar marcas.

Os lugares onde estas se dão, não raro sugerem sentimentos de acolhimento, exclusão, estranheza, submissão. Um exemplo clássico do sentimento de submissão, temor misturado ao acolhimento e proteção são as construções dos templos religiosos, em especial os católicos cristãos. A luz indireta ou a quase total ausência dela. A claridade por entre *vitrais* coloridos de personagens bíblicos, o ambiente que privilegia o silêncio, a conversa íntima de si com o santo de devoção, a temperatura fria que há no interior dos templos (pela ausência da ação solar) perfazem o conjunto de características que inserem seus frequentadores aos sentimentos apresentados. Os lugares não são somente físicos. Podem também ser emocionais, sugestivos e, por isso, entendidos como dispositivos de transposição de sentimentos em diversas ordens relacionais a partir de si mesmo.

Os lugares/espaços de formação sejam eles pessoais/profissionais estão repletos de entrelaçamentos e sentimentos que sugerem em cada um, relações de significado. Tal processo é capaz de equalizar sentimentos semelhantes, indiferentes e antagônicos a partir de situações propostas em tempos concomitantes de interações compartilhadas.

Na pesquisa, os relatos que emergiram das provocações a um tempo de memórias, cunhadas ao longo da formação inicial, se dão a partir daquilo que os sujeitos conseguem lembrar-se da relação com seus professores. Nas lembranças, estão imbricadas as diferentes formas de cada um se relacionar com tal proposição. O que pode resultar numa marca de interação negativa para alguns, pode também ser suporte para avanços cognitivos e de autoestima para outros. Nessas intercosturas, que fazem emergir as diferenças, estão os sentimentos, as percepções, as histórias de vida pregressa, os conchavos valorativos que as culturas familiares desenvolvem nos jeitos particulares de sentir as mesmas situações que, entre si, disputam o espaço compartilhado e que, por suas singularidades, constituem os pontos de entrelaçamento em que se apoia a estrutura emocional de cada um desses sujeitos.

Os fios de sentimentos que tecem costuras pessoais/profissionais trazem na trama que guia as escolhas dos sujeitos, as suas percepções afetivas e entre outras que também denotam a ausência destas. Trazem, também, as interpretações captadas pela sensibilidade que compreende, mas também rejeita (ou não registra), atitudes/manifestações no contexto formativo, como se o processo das emoções desenvolvidas, ao longo das vivências, tornasse-o autoimune por não tê-las em si desenvolvidas. Não reconhecemos no outro aquilo que não conseguimos "ver". Os hábitos culturais familiares destacam, ao longo da trajetória de cada sujeito, aqueles sentimentos que em decorrência destes, ganham realce. É possível constatar narrativas sobre acontecimentos que se deram com a participação de vários dos sujeitos, apresentarem focos de análise que contrapõem impressões e sentimentos.

A partir do que encontramos em Heller (1982) "sentir significa estar imbricado em algo" (p.17). Se sentir é estar implicado em algo, o que poderia ser este "algo"? A referência a esse foco de análise encontra em Heller (1982) a descrição de que tal implicação poder ser: outro ser humano; um conceito; si mesmo; um processo de vir a ser alguém ou acontecer alguma coisa; um problema; uma situação; outro(s) sentimento(s); outra implicação. Ao sentir *o efeito* da marca este sujeito se redefine em toda a sua inteireza que direciona as buscas de formação continuada. Seriam os processos formativos redimensionados por um novo olhar deflagrado na marca que esse conjunto de elementos desenvolve e reestrutura.

As relações de sentimento que se deram ao longo da formação inicial estão implicadas com algo que se deu num tempo ocorrido anterior ao ingresso no curso de pedagogia, anterior à escolha desse, anterior ao vivido, de uma forma geral, durante os acontecimentos que se deram ao longo do curso. O grau de minha implicação, segundo Heller (1982) é dependente do tipo de ação que desenvolvo e o significado que esta tem para mim. Se o significado da informação encontra alguma implicação em mim, esta muda de intensidade, ganha "força" na expressão e a implicação "sobe" no grau de relação. "*Tal implicación, como he señalado, es parte estructural inherente de la acción y el pensamiento y no un mero "acompañamiento"*[57] (p.23).

[57] Tal implicação, como já assinalado, é parte estrutural inerente da ação, e o pensamento não é um mero acompanhamento. LIVRE TRADUÇÃO.

Esses sentimentos, trazidos pela visão de mundo em cada um dos sujeitos professores, são os pontos onde os significados se fundem em relações que geram o que chamaremos de marcas.

As marcas, nessa perspectiva, são o resultado das implicações em vários sentidos apresentados pelas relações de vida e profissão que escolhemos ao longo da trajetória que intercostura renovadas impressões sobre as situações, sentimentos de acolhimento, rejeição, ojeriza, reciprocidade, compartilhamento, afetividade e antipatia, superioridade e submissão, indiferença e destaque entre outras teceduras que auxiliem a compreensão de seu significado.

Imagem 16 - *Athena e Aracne.* Jacopo Tintoretto (1475).

5 A Estampa Metodológica

Uma estampa reúne as marcas que o *artesão* deseja apresentar na peça que se transformará em tecido. Esta prevê a natureza dos fios a serem usados na tecedura bem como os pontos chave de suas urdiduras. No entanto, a estampa não tem como prever o que provocará a contemplação do trabalho realizado. A natureza dos fios postula as tendências, organizadas pela intersubjetividade da artesã ao fazer as costuras reflexivas sobre tais materiais.

A proposta de estampa precede a tecedura, pois precisa ser conhecida para que a pesquisadora na função de artesã, intente entrelaçamentos, seguindo critérios que reúnam cores, aproxime relevos nos arremates para que sua trama não deforme a peça pela falta de previsão e planejamento ao que poderia qualificar o processo resultante em sua totalidade: a tecedura da tese.

Um *tear* imaginário, formativo, que utiliza *fios* retirados das narrativas de seus participantes, assim como ARACNE, utiliza a projeção de uma *estampa metodológica* de cunho qualitativo que prepare onde os pontos serão dados. Daí a justificativa do emprego desse subtítulo no lugar que poderia apresentar apenas a palavra metodologia.

A pesquisa, centrada no reconhecimento das marcas que significam influências e consequentes direcionamentos nas escolhas de formação continuada, passa por duas instâncias formativas.

A primeira é a instância que agrega os sujeitos professores que têm, como profissão, desenvolver o conhecimento básico formativo, a partir de relações de ensino e compartilhamento na costura de experiências didáticas e saberes de vida e profissão.

A segunda instância compreende os sujeitos egressos do curso de Pedagogia (entre 2006 e 2008), que realizaram suas formações iniciais junto aos professores participantes do estudo de Mestrado (UFSM/2006) que investigou as trajetórias formativas desses formadores, conduzido também pela autora da presente pesquisa e orientadora de estudo. Tal pesquisa é parte do rol de estudos desenvolvidos por membros que integram o grupo que investiga as trajetórias de formação no ensino básico e superior - GTFORMA/UFSM[58].

Para os dados coletados, empregamos a análise qualitativa de cunho narrativo (LARROSA; CONNELY; CLANDININ, 1995), guiando a interpretação do processo que identificará as marcas apresentadas pela memória dos participantes.

As narrativas reeditam na memória o que, na perspectiva de Larrosa (2002; 2010), são os saberes da experiência, aqueles que foram abstraídos no contexto da ação experimentados a exemplo ou à revelia teórica, no entanto, como foi visto e sentido por aquele que narra. São o entalhe ao conjunto das situações formativas vividas pelo sujeito narrador, daí a importância aos dados trazidos e apresentados ao pesquisador. Para Larrosa (2002, p.25-26), ”É experiência, aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

O momento de elaboração da narrativa é também um estado de *parada* necessária ao tempo interno, indissociável do processo de autoformação e consequente transformação. A escolha por Larrosa, especialmente, entre outros, como Connely; Clandinin, (1995), Moraes (2007), Deshaies (1992), Zeichner (2008) e Terré (1998) recai sobre o proposto pelo autor quando este se refere aos processos de experiência e o saber da experiência como resultantes da mediação

[58] Grupo de Pesquisa das Trajetórias de formação no Ensino Básico e Superior/Universidade Federal de Santa Maria.

qualitativa das relações entre o sujeito e a compreensão que este tem sobre a própria ação.

A formação e os saberes da formação transformam as relações de seus sujeitos-mediadores com a origem das experiências, sempre dependentes da mediação que houve entre eles. A proximidade dos fios de significado, que existe entre o que é experiência e o saber da experiência, precisa ter, na análise do pesquisador, lugar de destaque para que os ditos e também os não ditos possam emergir das narrativas e contribuir com os entrelaçamentos.

Em Larrosa; Connely; Clandinin (1995, p. 22) destacamos a citação que corrobora com o que afirmamos:

> La investigación narrativa és un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces pueden ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en que ambos, practicantes e investigadores se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias.[59]

A estampa que o entrelaçamento das narrativas apresenta, precisa deixar evidente quais são as influências presentes na memória dos sujeitos e se essas efetivamente prestam/prestaram algum tipo de direcionamento para as escolhas de formação continuada. No entanto, é importante reconhecer que a metodologia que utiliza a trama de narrativas, para tecer uma tese, a partir delas, não tem como depurar a essência de formação do pesquisador, para que essa não se misture aos diferentes modos de identificar os fatos trazidos por seus colaboradores. Não há como decantar impressões que, em consideradas situações semelhantes, já tenham sido vividas pelo pesquisador. Mas é igualmente importante destacar que o compromisso ético, nesse tipo de recorte metodológico, exige comprometimento para que o ângulo de análise desenvolvido por ele seja factual, de modo que possa ater-se à interpretação, o mais próximo da origem quanto lhe for possível e, assim,

[59] Investigação narrativa é um processo colaborativo que envolve uma explicação mútua e histórias re-explicadas conforme o andamento da investigação. No processo de começar a viver a história compartilhada da pesquisa narrativa o pesquisador deve estar consciente para construir uma relação em que duas vozes podem ser ouvidas. O precedente enfatiza a importância da construção mútua da relação entre investigação, uma relação em que ambos praticantes e pesquisadores sentem-se preocupados por suas histórias tendo uma voz com a qual contar suas histórias. LIVRE TRADUÇÃO.

não se criem evidências inexistentes no jeito de ver cada situação, comumente provocado pela proximidade da profissão.

Tal processo de análise investigativa, para ser compreendido, necessita ter considerado o caráter da intersubjetividade da qual nos fala Filloux (2004), a respeito dos movimentos que entrelaçam teoricamente os pressupostos trazidos pelos autores e a reflexão da pesquisadora. É importante destacar que, ao percorrer a faixa de trajetória formativa, tal exercício reflexivo atua também como fio que liga em sentido e significados, os tempos compreendidos entre o que é anterior a escolha pelo curso como o início da formação, bem como a projeção dos outros tempos onde se desenvolvem as escolhas de formação continuada.

Para incentivar o retorno às lembranças guardadas na memória, bem como intensificar a reflexão sobre elas, os sujeitos foram incentivados a participarem de suas entrevistas, sem saírem de suas residências, através da web, num contato com imagem e som via skipe[60]. No entanto, se fosse de suas preferências, poderiam fazê-lo de forma presencial. Dos doze sujeitos que finalizaram como colaboradores entrevistados, seis escolheram participar presencialmente.

A escolha pela utilização das mídias tecnológicas se deu na perspectiva de suprir a distância que separa os entrevistados da pesquisadora, de modo que esses pudessem participar, como se presencialmente fosse.

A lembrança de fatos, que estão distantes no tempo, como aqueles que possivelmente tenham deixado impressões, desenvolvidas na interação com os docentes, durante a formação inicial, exigem concentração e extremo senso de discernimento. O destaque destes, que poderiam facilmente ser confundidos com outros acontecimentos que se deram na mesma época e em situações semelhantes, requer cuidado com o entorno desse sujeito, para que possa aprofundar sua autoanálise com o mínimo possível de interferência externa.

Possivelmente, o sujeito, sentindo-se à vontade para pensar e organizar mentalmente suas memórias, estando presencialmente com a pesquisadora ou em sua residência, consiga o aprofundamento necessário da concentração para trazer à memória os fatos a serem narrados. Os processos de buscas individuais, formadores do profissional docente que queremos ser, são aqueles que transformam

---

[60] Skype é uma empresa global de comunicação, via Internet, que permite a comunicação de voz e vídeo grátis entre os usuários do software. O Skype está disponível em 27 idiomas e é usado no mundo inteiro em quase todos os países. Fonte: www.skype.com/

a pessoa do professor num profissional cada vez mais próximo do real possível, embora seus atravessamentos passem pela projeção em um modelo profissional conhecido, através de reflexões obtidas na convivência com outros pares em situações que não se deram somente durante a formação inicial.

Propomos que todo o esforço à diminuição das interferências externas, que a modalidade *on line* não deixa de também ser, favoreça esse pensar sobre as próprias experiências de formação inicial, no intuito de contribuir com a internalidade que os entrevistados possam desenvolver para lembrar.

A presença virtual é um forte meio de interação, não há contraponto sobre isso. No entanto, atemo-nos ao fato, de forma mais pontual, que considera o ambiente que insere o entrevistado, como um fator de influência na dinâmica que supostamente relaxe emocionalmente seus sentidos, para poder ir buscar, na memória remota, fatos que estão para muito além de que somente contribuam com o objeto da pesquisa. Esse movimento, que é cognitivo, opera em cada um de nós, processos entrelaçados de intensa introspecção aos sentimentos que resultaram nos modos diferenciados que os encontramos hoje, contribuindo para que sejamos aqueles em quem nos transformamos.

No entanto, cinquenta por cento dos sujeitos preferiu fazer a entrevista presencialmente por razões que vão desde o fato de residirem ou estarem de passagem pela cidade de Santa Maria onde se dá a pesquisa, até o de não dominar a tecnologia para se comunicar a partir dela. As novas tecnologias ainda estão novas para mudar os antigos hábitos desenvolvidos ao longo de muitas trajetórias formativas, ainda que essas sejam recentes. Na verdade, a trajetória de formação inicial, passa a ser reguladora dos engajamentos que o processo formativo continuado percorre na direção que escolhe passar ao longo das situações de vida e profissão (NÓVOA, 2000).

Este desejo de vir-a-ser enquanto já é em toda a sua inteireza e complexidade (FREIRE, 1996; MORIN, 2011) exige que as anterioridades dos sujeitos participantes, alimentadoras dos processos de buscas continuadas, estejam presentes, sendo revisitadas, reanalisadas constantemente. Como objeto desta pesquisa, quanto mais voltado para si, na reflexão sobre a própria formação e as influências observadas como presentes nas escolhas durante os processos de formação inicial e continuada, possivelmente mais densas também sejam as

lembranças expressas nas narrativas que dinamizarão as análises sobre o que apresentam (MORAES, 2007).

A tecedura sobre o conteúdo das narrativas toma, por referencial, a análise textual discursiva proposta por Moraes (2007). O destaque a esse tipo de costura de análise das narrativas se dá na compreensão que a linguagem oral não é somente um código acionado mecanicamente, descolado do contexto que o produz. Não foi desenvolvida no vácuo das estações que o tempo pontua como infância, adolescência e adultez. Logo, o processo de tratamento dessa narrativa não pode considerá-la uma ação mecânica produtora de um conjunto acrítico de ideias desconexas ou advindas de sentimentos sem dono.

A análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes (2007) se dá na perspectiva de não abrirmos mão desta contextualidade que interliga os fatos nas narrativas dos participantes.

O contexto sócio-histórico que inclui as análises referidas por Josso (2010), Isaia (2010), Heller (1986), Ferry (2004) e Viella (2003), produtor de sentido que nos faz compreender as palavras, os intentos e as próprias relações, está impresso no conjunto proponente da linguagem que rememora para contar, imbricado aos sentimentos que costuram os significados à compreensão dessa linguagem. Analisá-la, desconsiderando esses valores implícitos na história social de cada um dos protagonistas, é costurar, sem ligação, os fios que, separados, não poderiam dar origem a uma estampa compreensiva.

Imagem 17 - *Penélope tecendo*. Giovanni Stradano (1561-1562).

O entrelaçamento dos *nós*

A memória que dita as narrativas revela, também, a tecedura entre os fios que ocasionalmente podem trazer a formação de *nós*[61]. Ainda que estes *nós* sejam sazonais, oriundos das escolhas formativas, são também proponentes das questões que orientam esta pesquisa, as quais buscaremos responder e que estão dispostas como apresentadas a seguir.

[61] Método de apertar ou segurar um material por amarração e entrelaçamento. Fonte http://pt.wikipedia.org. No contexto da pesquisa, proponho que os **nós** sejam entendidos como situações/encaminhamentos/interpretações/compreensão difíceis de serem desfeitas, porque necessariamente estarão vinculadas aos entrelaçamentos formativos que as trajetórias pessoais escolheram para tecer a própria professoralidade.

5.1 Problema de Pesquisa

- Como as marcas na formação inicial de pedagogos, estabelecidas na relação com os formadores, influenciam suas escolhas de formação continuada?

5.2 Questões de Pesquisa

- Quais são as “marcas” de interação docente no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia (2006 e 2008)?
- Quais as influências das marcas nas escolhas formativas continuadas dos egressos participantes da pesquisa?
- Em quais aspectos estas influências são/foram determinantes nas escolhas de formação continuada dos egressos?

Na enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), não há definição para a expressão “interação docente” para situarmos teoricamente a expressão empregada. No entanto, é possível encontramos a definição da expressão “Mediação Pedagógica” por Maciel (2006) e Bolzan (2002, 2005) que nos aproxima do significado desejado, embora ainda não a explicite. Propomos, a partir disso, a seguinte definição: a expressão “Interação Docente” refere-se à ação dialógica que se dá entre o estudante e o profissional docente em situação presencial ou de orientação do trabalho de organização do conhecimento. Tem por objetivo provocar uma situação que problematize reflexivamente as hipóteses de avanço cognitivo entre o estudante e o objeto de conhecimento sobre o qual esteja se debruçando para compreendê-la.

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo Geral

Analisar como as marcas na formação inicial de pedagogos, estabelecidas na relação com os formadores, influenciam suas escolhas de formação continuada.

5.3.2 Objetivos Específicos

- Apreender “marcas” de interação docente no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia (2006 e 2008).

- Analisar se as marcas representam influência nas escolhas formativas continuadas dos egressos participantes da pesquisa.

- Identificar em que aspectos essas influências são/foram determinantes nas escolhas de formação continuada destes egressos.

Sendo assim, apresentamos o que chamamos de estampa metodológica, tecida sob três fases intercomplementares:

1ª Fase:

a) levantamento dos nomes de egressos entre 2006/2008[62], no curso de Pedagogia Diurno, junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DERCA/UFSM: cento e vinte e oito nomes estavam contidos nessa lista;

b) localização via telefone/e-mail/sites de relacionamento social (facebook[63]) e envio de um questionário com oito questões semi-estruturadas e uma questão aberta (Apêndice A). Dos cento e vinte e oito nomes presentes na lista disponibilizada pelo DERCA, Setenta e dois possíveis participantes da pesquisa foram localizados. Destes, sessenta e oito retornaram respondidos.

c) o critério de avanço para a segunda fase de participação na pesquisa era de os sujeitos assinalarem no questionário, no mínimo dois dos sete professores participantes da pesquisa em nível de mestrado (2006), sem que tivessem conhecimento desse pressuposto;

---

[62] A delimitação do período compreendido entre os anos indicados se justifica por considerar o ano de término da pesquisa de Mestrado/2006, que analisou as trajetórias de formação dos professores, que na presente pesquisa de Doutorado indicam, para colaboradores, aqueles egressos que contribuíram para formar. O ano de 2008 se deve ao entendimento de que seria necessário um tempo mínimo de dois anos de atuação e busca de formação continuada para a última turma formada.

[63] **Facebook** é uma *rede socia*l on line fundada pelos acadêmicos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin (brasileiro)e Chris Hughes, egressos da Universidade Harvard, USA. O website possui, hoje, mais de 500 milhões de usuários ativos. Através do site, é possível compartilhar, gratuitamente, pensamentos pessoais, fotos, preferências filosóficas, religiosas, tendências de comportamento, literária, entre uma infinidade de outras. Fonte: https://pt-br.facebook.com/

Tabela 1 - Dados obtidos na 1a Fase de coleta de dados

Total de Egressos registrados pelo DERCA	**128**	
Total de Egressos Localizados/contatados	115	
Questionários Enviados	115	
Questionários respondidos	68	
Marcaram no mínimo 2 professores	20	
Aceitaram continuar na 2ª fase da pesquisa	15	
Variáveis da recusa	Não retornaram e-mail Doença de familiares Indisponibilidade de tempo	05 02 03
Nova tentativa de localização de egressos	36	
Não se encaixaram nos critérios para a 2a fase	16	
Não completaram o processo	15	
Total de selecionados para 2ª fase	20	

2a Fase: 20 participantes

Nesta 2ª fase da pesquisa, os colaboradores receberam

a) o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento - TCLE (Apêndice B)

b) Slides com Apresentação do Tema de Pesquisa - SATP (Apêndice C)

c) pedido de elaboração individual e envio por e-mail de uma linha do tempo[64] que destacasse fatos de natureza pessoal/profissional que tivessem relevância na trajetória de suas formações de vida e profissão;

As entrevistas narrativas individuais foram realizadas presencialmente ou por webcam via MSN/SKYPE, a partir de dados obtidos pela linha de tempo elaborada com destaque aos fatos ocorridos anteriores ao ingresso no curso de pedagogia, lembranças de acontecimentos que se deram durante o curso e finalizando com acontecimentos pessoais/profissionais que estejam se dando atualmente.

[64] Uma Linha de tempo pessoal/profissional compreende um relato breve, pontuado por destaques que tenham se dado ao longo da vida pessoal e profissional, trazidos à memória sem esforço pelo seu relator. Tais fatos podem ser expressos por fotos/imagens, palavras, texto sucinto, entre outros. Precisa observar uma característica, marcadamente, que é a progressão ou a regressão cronológica ao delinear a incidência dos fatos no tempo de abrangência para ser organizado. Nesta pesquisa, a Linha de tempo pessoal/profissional expressa pelos colaboradores, seguiu a organização cronológica organizada por tópicos, dentro de fases gerativas desde sua ordem de nascimento na família até o que os define pessoal e profissionalmente nos dias atuais.

Ao incentivarmos a subjetividade dos colaboradores, direcionamos para que esta seja relativa às opções que incluíram o ingresso no curso de Pedagogia na UFSM, as trajetórias de formação durante a formação inicial, o ingresso na profissão, o aproveitamento e/ou descarte das oportunidades de trabalho e formação continuada, as influências que marcam tal formação continuada e a trajetória profissional docente construída.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, mantendo o anonimato dos participantes. Totalizaram um tempo médio de 40 horas de conversa que resultaram em seiscentas e quarenta páginas de transcrição, considerando uma média de trinta e duas páginas por entrevista, ainda que algumas tenham trinta e quatro e, outras duas, tenham trinta e sete páginas cada uma.

As narrativas se deram a partir de questões organizadas num quadro guia (Apêndice D) que dividiu em três dimensões as ênfases à memória dos sujeitos. Seguindo as proposições trazidas pela linha de tempo elaborada, a entrevista seguiu questionando o vivido por este, com vistas ao que chamamos de “pontos articuladores”.

O primeiro ponto articulador transcorreu com perguntas sobre lembranças que precedem a escolha pelo curso de pedagogia a partir da infância, bem como referências familiares pregressas com datação sem nenhuma interferência de nossa parte.

O segundo ponto articulador incentivou a memória de cada participante na direção que trouxe à tona as lembranças de acontecimentos reconhecidos como possíveis influências formativas que se deram ao longo do curso de pedagogia. Essas reúnem situações individuais e coletivas, seus diferentes envolvimentos em cada uma destas situações que entrelaça a ação de professores, colegas, instituição, família e outras.

O terceiro, e último ponto articulador presente no quadro de entrevista narrativa, tratou de inferir as referências da formação inicial percebidas pelos participantes como presentes em suas atuações profissionais docentes na atualidade.

As referências, elaboradas na linha de tempo pessoal profissional, prestaram-se à função balizadora que guiou as abordagens em cada uma das dimensões projetadas de análise mais adiante da pesquisa.

Imagem 18 - *O Retorno de Odisseus*. Pinturicchio (1509).

5.4 Os participantes do *tear* de pesquisa

A participação de vinte sujeitos egressos do Curso de Pedagogia entre 2006 e 2008, selecionados pelos critérios já descritos anteriormente, costura um universo formativo de teceduras individuais compartilhadas que abriu um espectro de possibilidades de análise a partir de 115 colaboradores inicialmente identificados.

No apanhado que delimita um perfil para o grupo obtido a partir do questionário (Anexo C), é possível, de antemão, apresentarmos a seguinte constituição do grupo participante de sujeitos, iniciada em janeiro de 2011 e finalizada em março/2013. O perfil que caracteriza a formação pessoal profissional dos sujeitos, participantes da 2ª fase da pesquisa, é o apresentado nos gráficos a seguir.

5.4.1 Perfil de Formação Pessoal/Profissional dos Participantes na 1ª Fase de coleta de dados

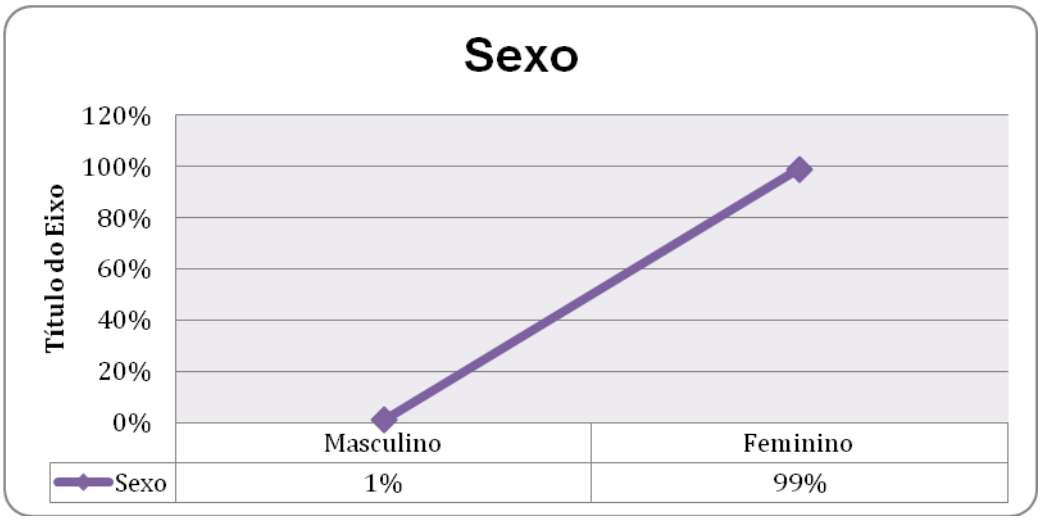


Gráfico 1 - Quanto ao Sexo

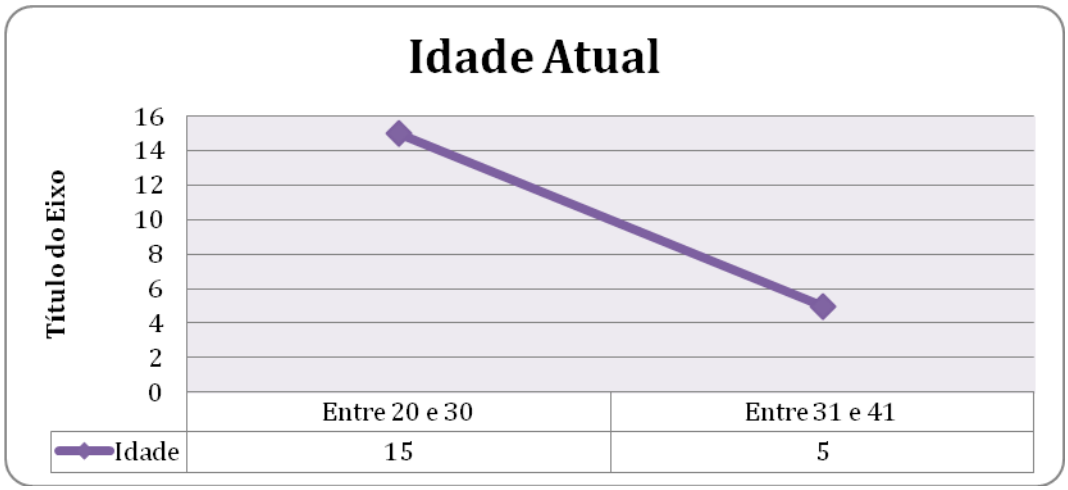
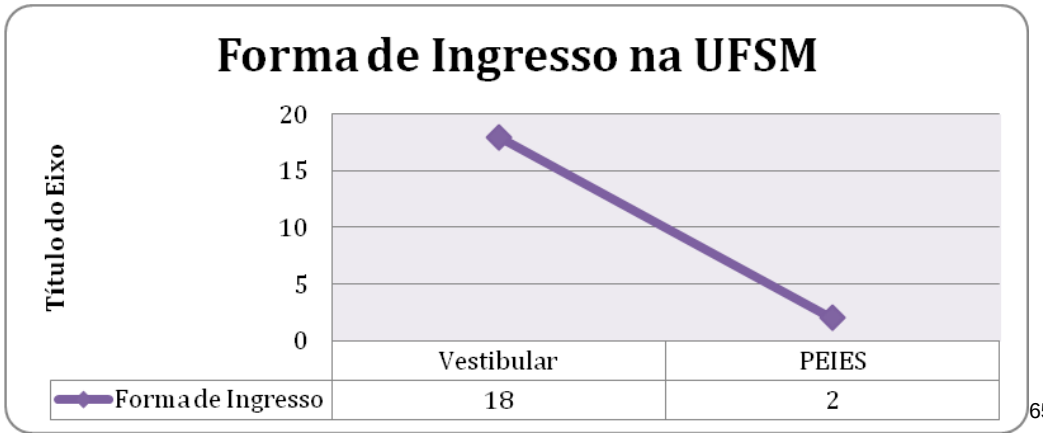


Gráfico 2 - Idade Atual



[65]

Gráfico 3 – Forma de Ingresso na UFSM

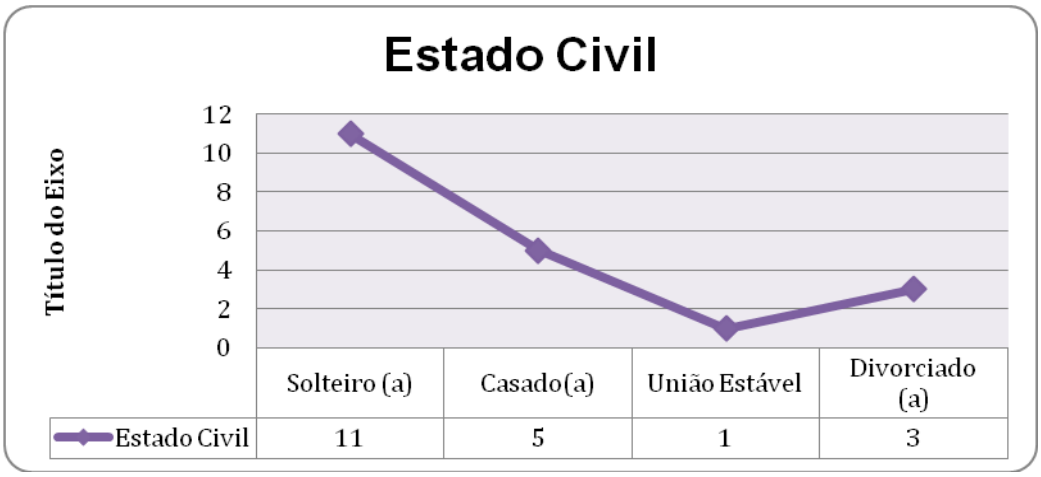


Gráfico 4 – Estado Civil

[65] O PEIES - Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior era um sistema de vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria. Nele, alunos do Ensino Médio de diversas escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil respondiam à questões objetivas em uma prova realizada no final de cada um dos três anos do Ensino Médio. A Universidade disponibilizava 20% das vagas de cada curso para os ingressantes neste sistema extinto em 2011 e substituído por outro nos mesmos parâmetros, no entanto, em nível nacional – o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Fonte: www.ufsm.com.br

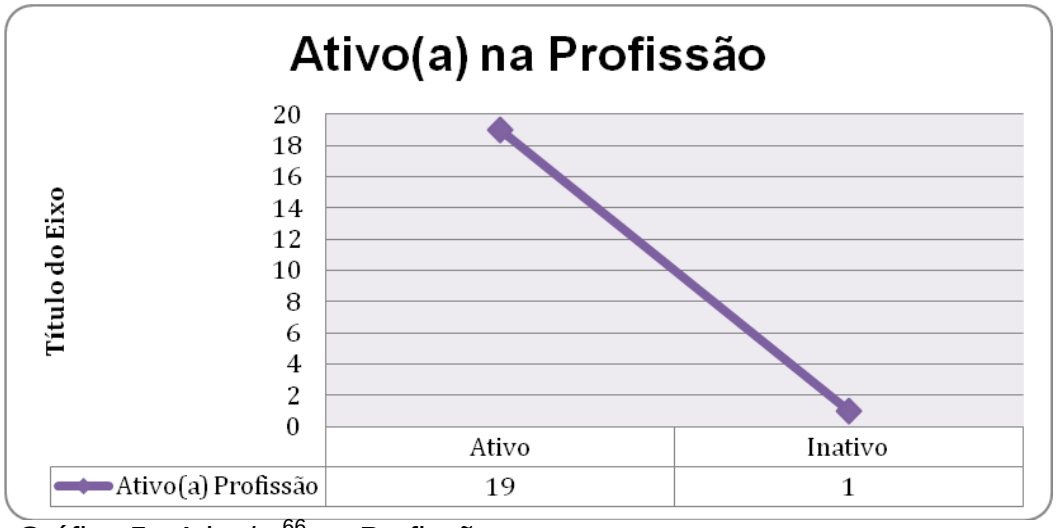


Gráfico 5 - Ativo/a [66] na Profissão

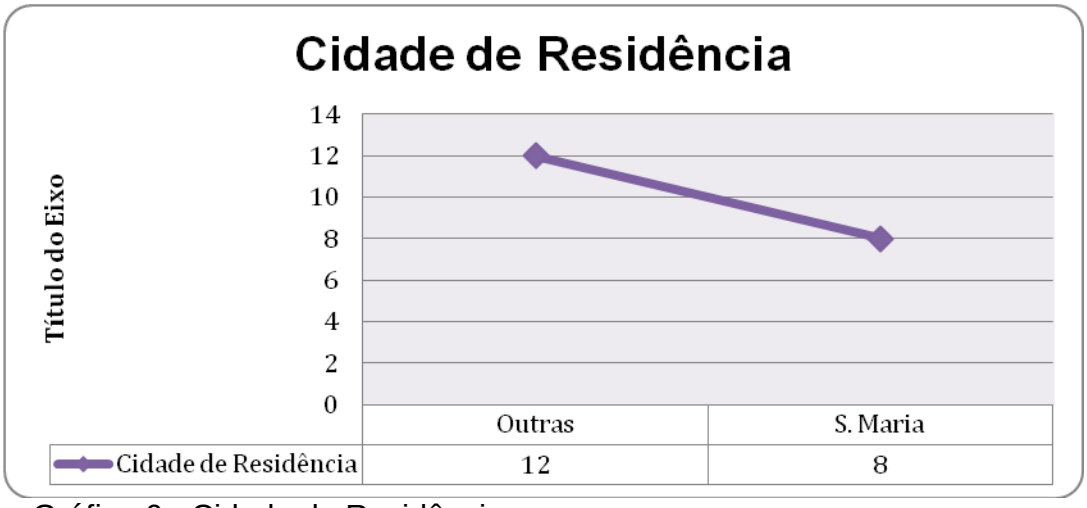


Gráfico 6 - Cidade de Residência

As *outras* cidades referidas no Gráfico 6 são as seguintes: Agudo (RS), Anta Gorda (RS), Boa Vista PR), Canoas (RS), Camboriú (SC), Caxias do Sul (RS), Erechim (RS), Estrela (RS), Londrina (PR), Pelotas (RS), Restinga Seca (RS), Santana do Livramento (RS) e Teotônia (RS)

[66] A referência "inativo" na profissão refere-se ao exercício funcional atual da colaboradora da pesquisa em razão de seu doutoramento "sanduiche" na Espanha.

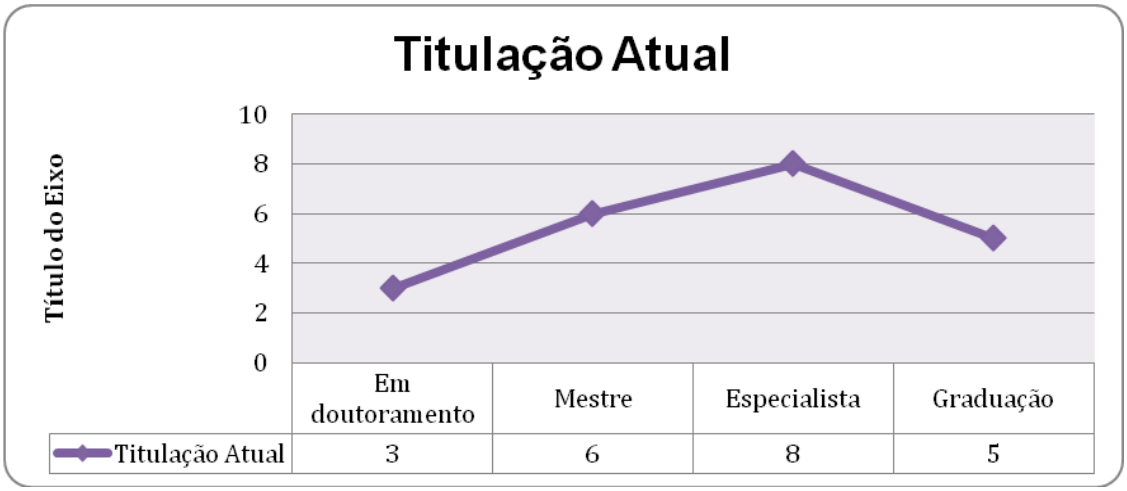


Gráfico 7 - Titulação Atual

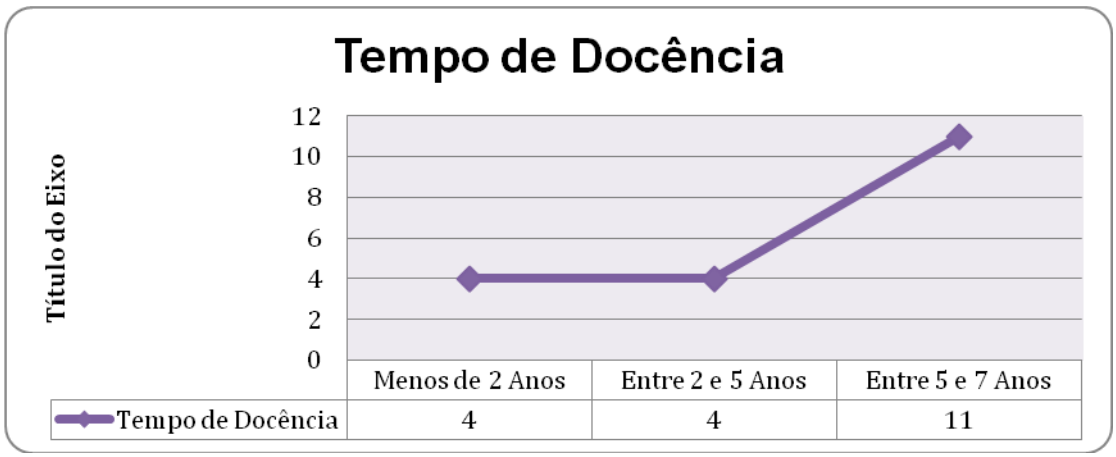


Gráfico 8 - Tempo de Docência

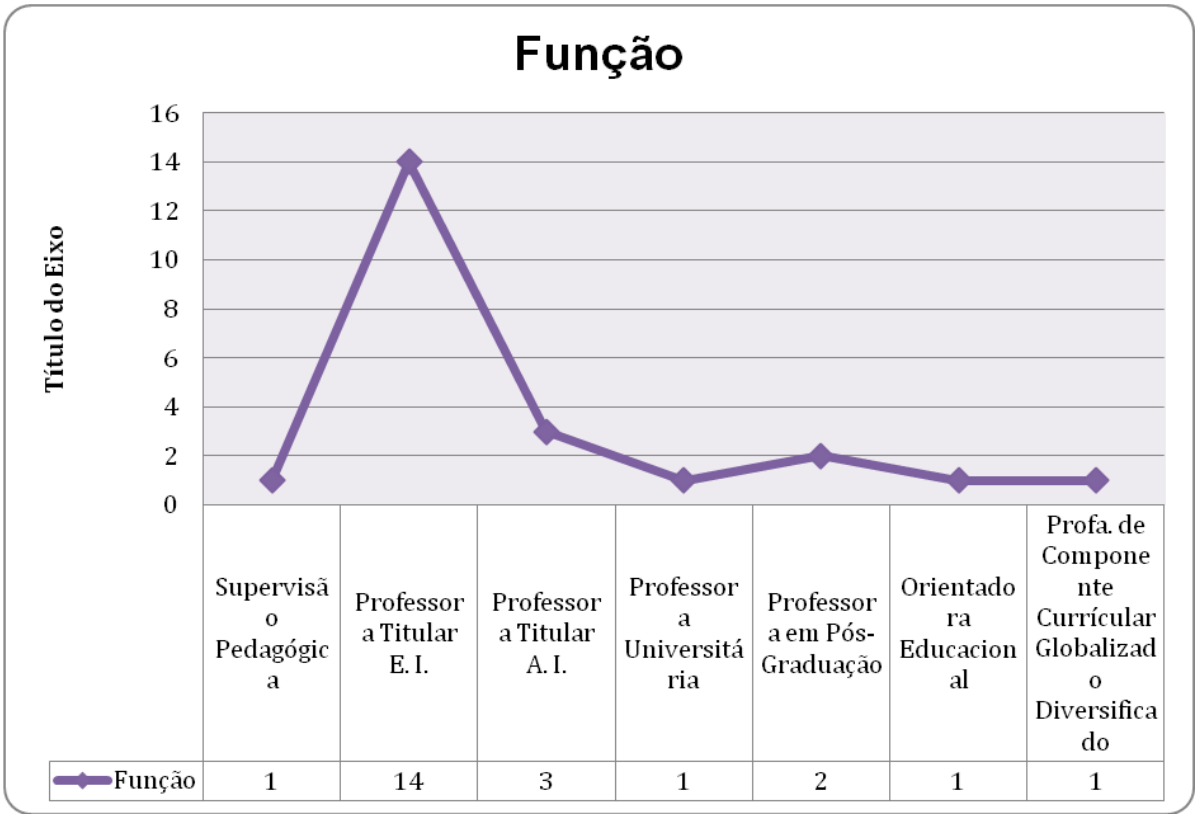


Gráfico 9 - Função

Os 20 possíveis participantes, que responderam ao questionário já referido, integraram uma nova seleção que se constituiu a partir da recorrente lembrança dos nomes daqueles formadores que são referência neste estudo.

O perfil delineado no Gráfico 1 explicita a predominância feminina, de quase a totalidade ativa na profissão, que optaram pelo ingresso no curso por concurso vestibular (Gráfico 3), atualmente com idades entre 20 e 30 anos, ainda solteiros/as (Gráfico 2).

A maioria dos prováveis sujeitos que devolveram o questionário respondido, na 2ª fase do levantamento de dados, não reside mais em Santa Maria, confirmando uma das características da cidade. Ao ser uma referência na região centro-sul, para buscas de formação superior de jovens de todo o estado entre outras regiões do país, a cidade não oferece um mercado de trabalho que consiga absorver o grande número de pessoal profissionalmente qualificado, pois é uma cidade de porte médio, em comparação aos grandes centros. Em contrapartida, é geradora de profissionais que migram para outros centros, assim como, a exemplo, é possível constatar pelos dados coletados no Gráfico 6.

Na visualização dos Gráficos, é também evidente os avanços na titulação dos egressos que mantêm um pequeno percentual ainda com a formação inicial somente. Dos possíveis participantes selecionados pelo questionário, 17 atuam na docência da escola básica, entre 5 e 7 anos, pulverizados entre funções de professores referência de turma e supervisores pedagógicos.

Com vistas aos variados impedimentos que marcam a não efetivação de oito participantes como entrevistados no segundo momento da 2ª fase, emergem, deste grupo de 20 pessoas, somente 12 que participaram da entrevista, emprestando suas narrativas para as costuras que tecerão a análise.

Nos gráficos de 10 a 18, apresentamos como se constitui o novo perfil dos sujeitos.

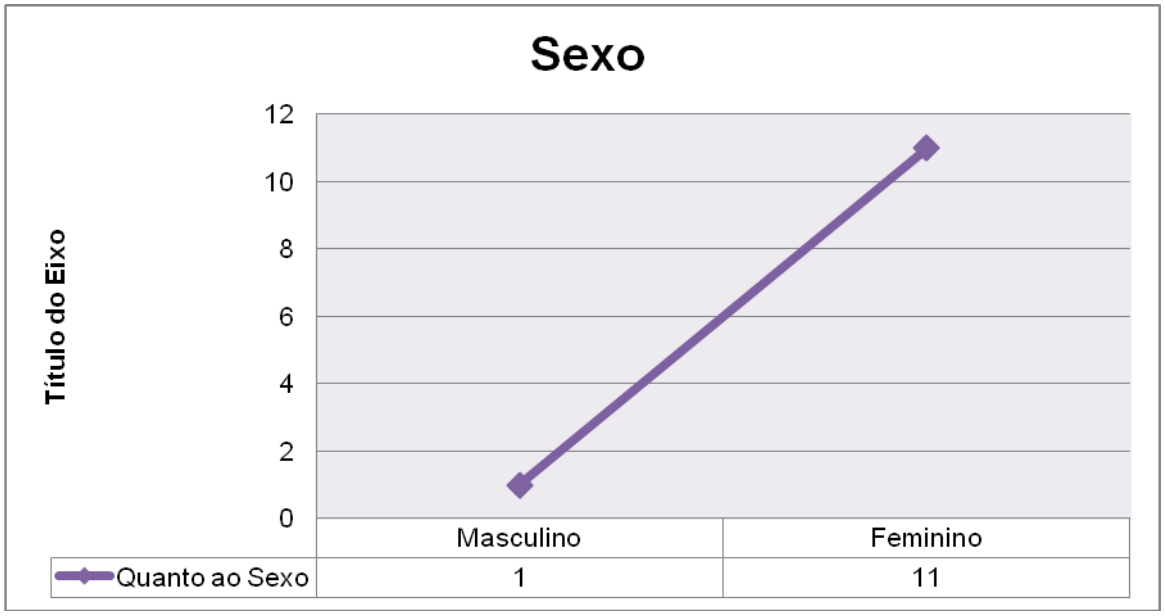


Gráfico 10 - Quanto ao Sexo

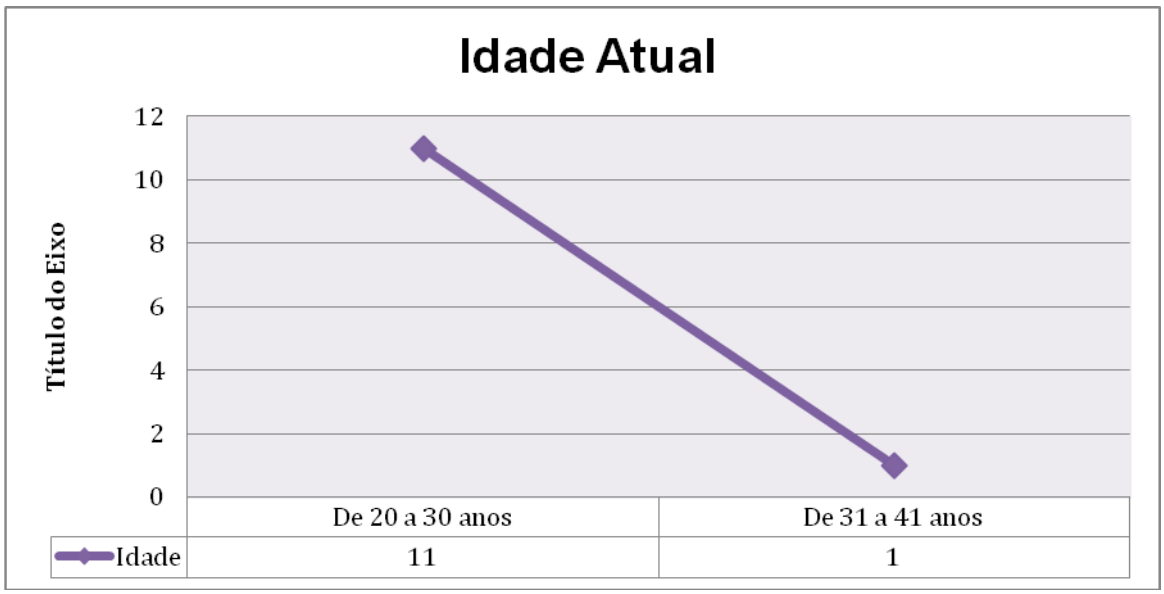


Gráfico 11 - Quanto à Idade Atual

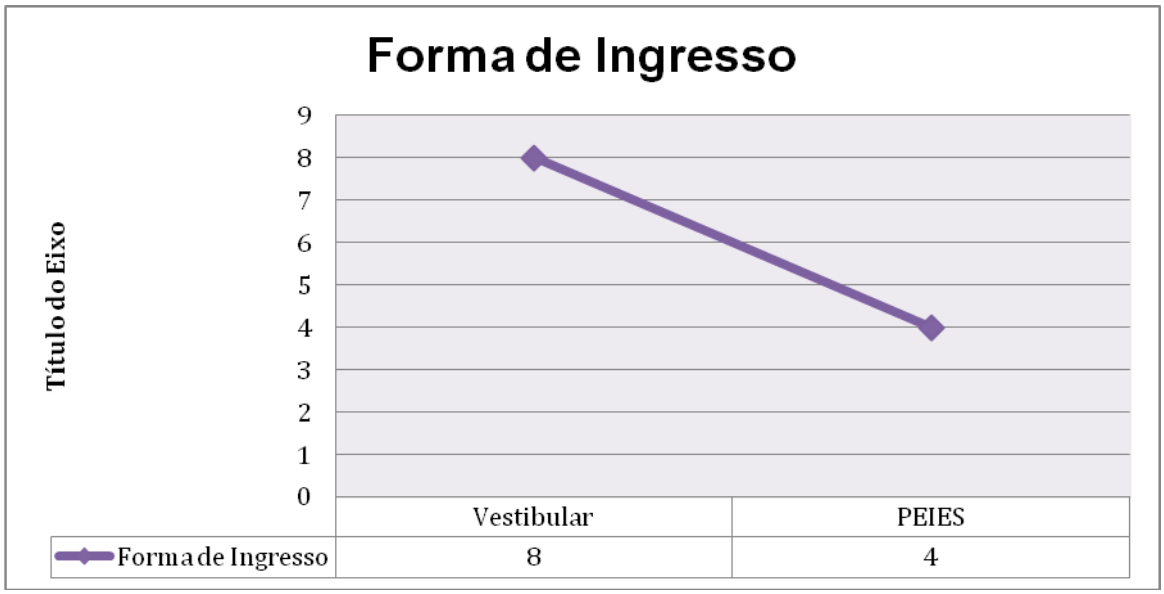


Gráfico 12 - Quanto à Forma de Ingresso no Curso

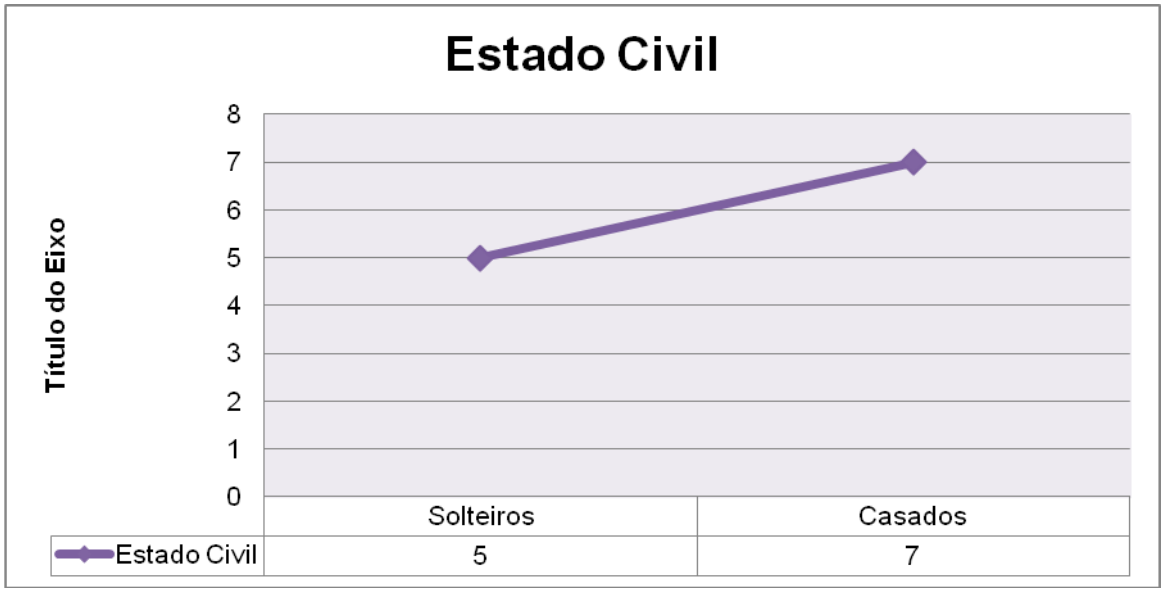


Gráfico 13 - Quanto ao Estado Civil

Gráfico 14 - Ativo(a) na Profissão

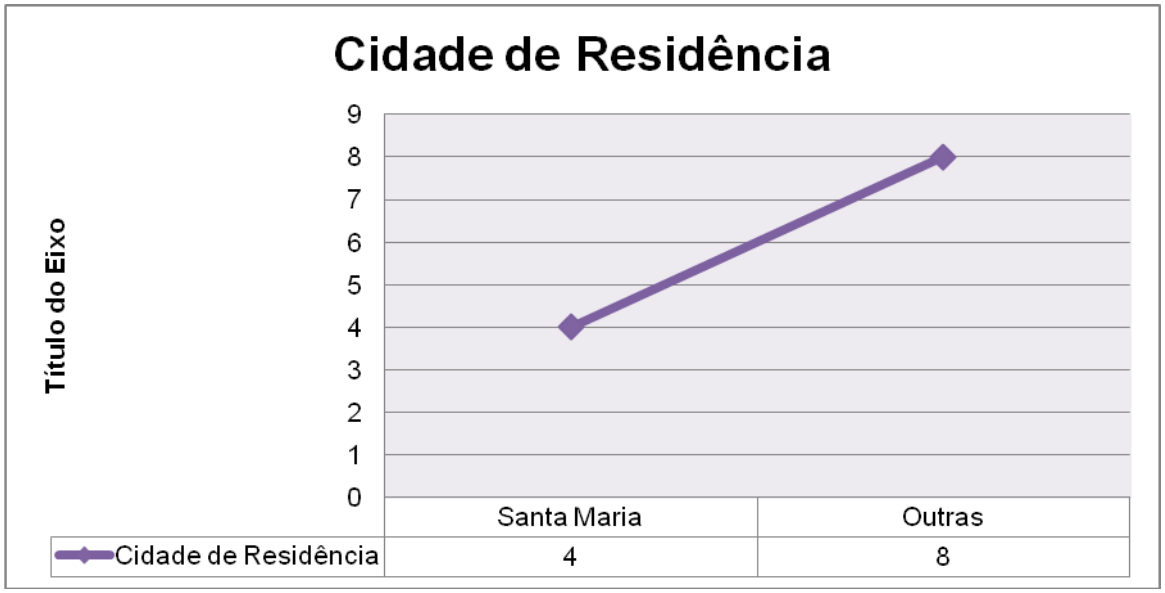


Gráfico 15 - Cidade de Residência

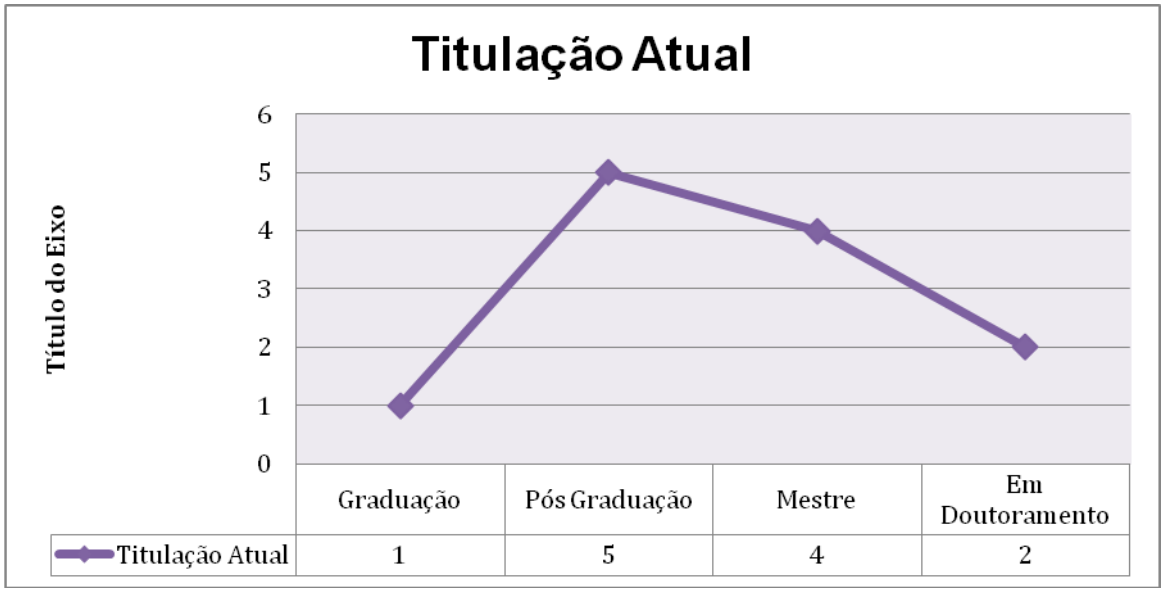


Gráfico 16 - Titulação Atual

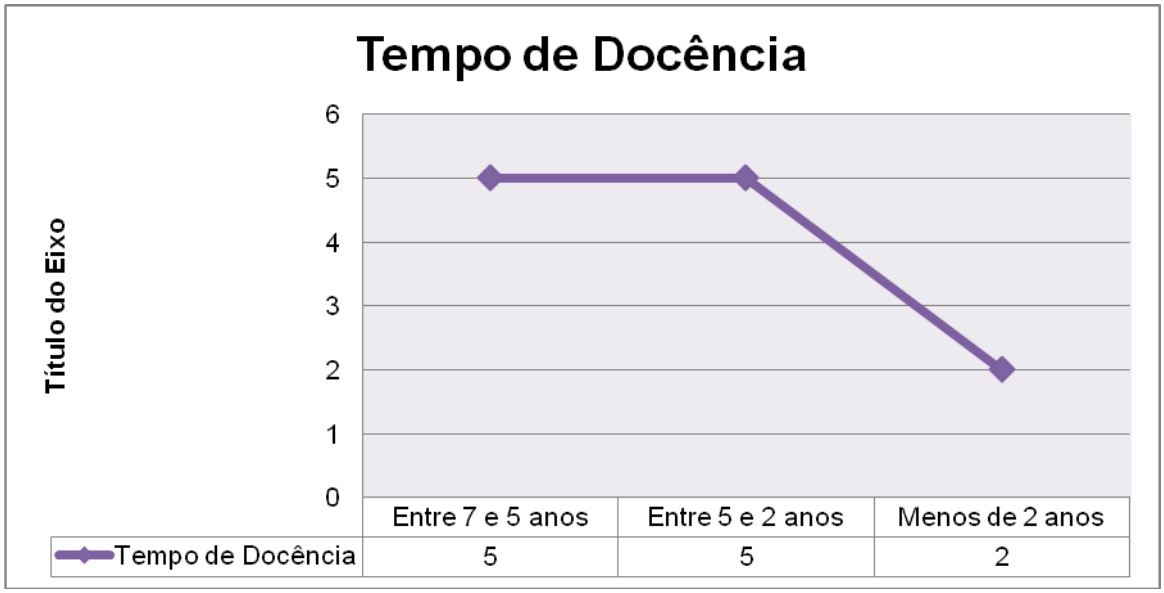


Gráfico 17 - Tempo de Docência

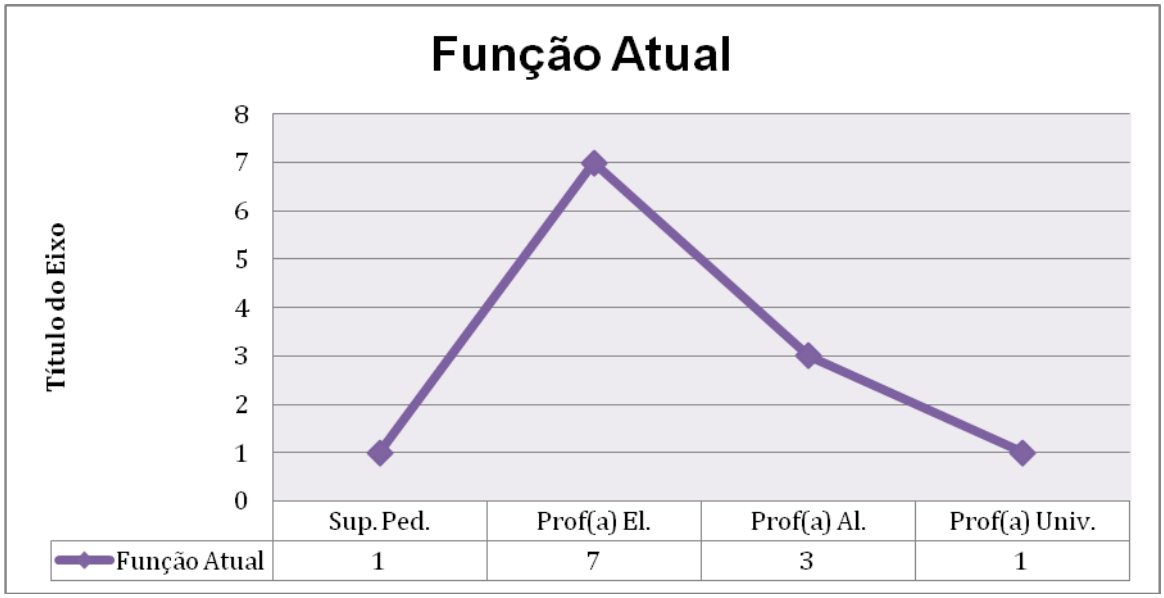


Gráfico 18 - Função Atual

O perfil modificado, apresentado nos gráficos de 10 a 18, refere-se à saída de 08 sujeitos que optaram por não realizarem a entrevista. A saída desse número significativo constitui também um dado de pesquisa.

Ainda que um tutorial-SATP- (Slides de Apresentação do Tema de Pesquisa) tenha sido enviado (Apêndice C) contendo a informação de que as questões de entrevista utilizariam os fatos por eles apresentados na linha do tempo pessoal profissional, essas oito pessoas que eram possíveis sujeitos, investiram em três ou

quatro remarcações, significando o desejo de não continuarem, ao que obviamente foram respeitados.

O processo formativo docente, a partir das referências que encontramos em Marcelo Garcia (1995,1998,1999)[67], Abraham (2000)[68], Freire (1996)[69] entre outros, inclui também os sentimentos orientativos dos quais Heller (1982) dispõe em análise quando entre outras considerações destaca as relações geradas a partir da homeostase social que pode entrelaçar e produzir o medo do erro, a vergonha e a vontade de acertar sempre. O conjunto desses sentimentos, muitas vezes, impede tentativas que não admitem o risco pelo desconhecido, fazendo que a adesão, ao se expor, decline e incorra no recuo e na desistência. É possível que tenha sido esse sentimento que atuou como impeditivo para que os oito sujeitos que optaram por não participar da entrevista tenham desistido.

Para designar os doze participantes que concluíram as etapas de coleta de dados, foram atribuídos como pseudônimos, nomes de pontos[70] utilizados em teceduras realizadas com teares.

A partir desse pressuposto, os sujeitos serão conhecidos como Andaluz, Cristal, Dinamarquês, Encantado, Escandinavo, Esmeralda, Favo, Floresta, Gregoriano, Imperador, Pérola e Trigo. Os pseudônimos foram organizados em ordem alfabética e tiveram como critério, para designação, a sequência em que os colaboradores foram realizando as entrevistas.

---

[67] A partir da perspectiva que a formação docente evolui na compreensão do que significa ensinar e aprender, passando a ser vista como um processo de longo prazo, imbricado com as instâncias iniciais e continuadas, pessoais e coletivas, institucionais, políticas e sociais, com ênfase às subjetividades nos modos de constituir as experiências profissionais.

[68] Na perspectiva que o professor é uma pessoa, como tal precisa ser visto e isso envolve considerar a pluralidade do significado em todas as suas instâncias.

[69] Na perspectiva do sujeito que aprende enquanto ensina; compartilha e se transforma incessantemente, dando a este processo um sentido de inacabamento do potencial de si e do outro, deslocando o saber que era “fechado”/concluído para uma condição de provisoriedade do conhecimento, do estar sendo e do vir a ser.

[70] Fontes: http://tecelagemanual-pontos-para-tear.blogspot.com.br/ e http://www.tajmahalatelie.com.br/tear-de-pregos/pontos-para-o-tear-manual.html

Imagem 19 - *O triunfo de Minerva.* Cosimo Tura e Francesco Cossa (1470).

6 Vincos Teóricos

6.1 Trajetória Nacional da Pedagogia[71]

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

[71] Parte do conteúdo que integra os subtítulos deste capítulo foram apresentados na dissertação de Mestrado/Cavalheiro, 2006 - UFSM. A articulação daquele com o atual estudo, dá-se na perspectiva que, ao considerar as abordagens, os dois temas se intercomplementam ao discorrermos sobre o cenário nacional e local costurando-os teoricamente a partir dos achados de pesquisa e suas referências.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Até os anos 60 da República, esse era o perfil da formação dos formadores que não se encerra aí. Os Cursos Normais, seguindo a lógica de formação com ênfase na prática, expandiram-se e deram ênfase aos pós-normais, como que justificando a falta de uma tomada de decisão mais firme na direção de criar-se um curso superior para formadores, propriamente dito, mas ainda carente de aprofundamento teórico.

Logicamente que, ao longo do período que antecede essa década, foram feitas várias tentativas de regulamentar, em território nacional, um ensino superior em Pedagogia, sem sucesso. Todo esse movimento serviu para reforçar a desvalorização da criação dos cursos de educação e, em especial, o Curso de Pedagogos.

Tomando por base a década dos anos 60 a que nos referimos e observando as peculiaridades que contextualizam a educação nessa fase, a qual era regida pela Lei n.º 4.024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, é possível constatar a contradição ao discurso perseguido pela academia que era o de prestar-se à condição de lócus reconstrutor da política, do social e da cultura.

Na realidade, da forma como se apresentava a formação de professores, não conquistava no ambiente de formação universitária sequer o prestígio esperado e, muito menos, a projeção que deveria ter para ocupar um lócus institucional como os outros cursos. Ao invés disso, tinha que partilhar timidamente *cantinhos* anexos às outras Faculdades como a de Filosofia e a de Ciências, que lhe emprestavam, além do espaço, também o nome reconhecido, o qual ainda não tinha (BRZEZINSKI, 2004).

Muitos foram os acontecimentos que marcaram essa época de grandes feitos inovadores na área da Educação Superior no Brasil.

No Rio Grande do Sul, mais especificamente no coração deste Estado da União, no Município de Santa Maria, surge também, na década de 60, o Curso de Pedagogia, primeiramente de forma tímida, como um curso da UFSM anexo à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição - a "FIC"[72] que mais tarde (1983-1985) seria o *locus* da minha formação acadêmica, não como curso da

[72] A "FIC", como era conhecida, pertencia à Ordem das Irmãs Franciscanas, mantida até hoje pela SCALIFRA-ZN. Sociedade Caritativa e Literária "São Francisco de Assis" Mantenedora desde 31 de julho de 1951. Atualmente, a Faculdade é um Centro Universitário (CAVALHEIRO, 2006).

UFSM, mas como sua extensão, bem como minha especialização entre 1985 e 1987.

A década entre os anos de 1960 e 1970 foi marcada como sendo um tempo em que a educação encarregou-se de formar técnicos, impulsionados pelo reflexo da ditadura militar: anos de alienação e silenciamento. Cada professor cuidando de um vértice da escola ou um aspecto de educação do aluno, num entendimento que isso poderia ser possível, reproduzindo a mentalidade transnacional americana de dividir para especializar.

Com a especialização, o aumento da produtividade e consequente avanço econômico para investimento em novas unidades de ensino. Querendo prestar-se a uma visão popular de que o corte transversal do modelo de educação dava a visibilidade de atendimento às necessidades sociais, na realidade o que acontecia, era a prestação da visibilidade ao governo.

De acordo com o que diz Brzezinski (2004, p. 58), isso objetivou atender ao apelo do modelo desenvolvimentista. Tal apelo consistia em treinar pessoal em larga escala na intenção de atender a urgência em preparar, ainda que minimamente, profissionais para agir transformando as forças produtivas (crianças, jovens e adultos) e com isso dinamizar a economia. É a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação, alicerçados no ideário tecnicista. Brzezinski (2004, p. 59) define assim essa visão de educação:

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

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

Imagem 20 - *A Bola de Cristal.* John William Waterhouse (1902).

6.2 O Curso de Pedagogia na UFSM

Sendo a década de 60 um tempo de efervescência em propostas e realizações educacionais, inclui-se, a estes acontecimentos, a fundação da Universidade Federal de Santa Maria, através da Lei nº 3.834-C, em 14 de

dezembro de 1960, proposta pelo Dr. Professor José Mariano da Rocha Filho[73]. Em 13 de setembro de 1961, pela Lei nº. 3.958, é criado o Curso de Pedagogia na UFSM, que mais tarde teria seu prédio de funcionamento no Campus Universitário, mais especificamente no Centro de Educação. No entanto, na época de sua criação, desenvolvia as atividades fora do Campus, no centro da cidade de Santa Maria, nas dependências da então chamada FIC.

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

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

No ano de 1970, foi criado o 1º Estatuto da UFSM e, neste mesmo ano, o Curso de Pedagogia passou a integrar o Centro de Ciências Pedagógicas da Universidade, passando a oferecer um total de 60 vagas anuais a mais para ingresso, sobre as 30 já oferecidas, o que totalizam 90 vagas. Destas, 88 são vigentes até o dia de hoje.

O aumento da oferta de vagas, numa Instituição de Ensino Superior pública e federal, de certa forma, repercute a contramão de uma direção que neste momento tomava conta do país. Neste mesmo ano de 1970, segundo Brzezinski (2004, p.79), conforme o IBGE[74], existiam, no Brasil, 148 Cursos de Pedagogia, sendo que 90 desses estavam sob a direção de IES privadas. Em 1975, dos 234 Cursos, 168 eram privados. Em 1980, os Cursos particulares alcançaram 205 dos 264 existentes.

---

[73] Fundador e primeiro Reitor da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Formado em Medicina pela Universidade de Porto Alegre, em 1937, transformou a pequena faculdade de Farmácia de Santa Maria, que contava com 5 alunos em 1938, no embrião para criar, em 1960, uma das mais atuantes universidades do país: a UFSM,hoje com 1.757 Docentes, 27.681 Estudantes e 2.767 Técnicos – Administrativos em Educação.Fonte:www.ufsm.com

[74] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Em 1972, o Curso de Pedagogia da UFSM passa a oferecer a habilitação em Orientação Educacional. O mesmo Parecer 252/1969, o qual sustenta esse oferecimento em nível nacional, abria a possibilidade para esta, entre outras quatro habilitações em nível de graduação dentro do Curso de Pedagogia[75], mais uma em nível de Pós- Graduação[76].

A formação a ser desenvolvida seguia a lógica expressa por seu relator[77] no Conselho Federal de Educação, quando esse escreve: ”quem pode o mais pode o menos” (BRZEZINSKI, 2004, p.119).

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

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

Dois anos depois, uma nova habilitação começa a fazer parte do Curso de Pedagogia na UFSM e, assim, em 1974, é implementada a habilitação específica em Educação de Deficientes de Áudio-comunicação. Para o ideal educativo da época, era um passo importante rumo à preparação de profissionais que tivessem algum conhecimento específico sobre o ensino com surdos, considerando suas especificidades. E, um toldo de abrigo à formação de pedagogos, mesmo sem total visibilidade da abrangência de seu alcance, abre-se para acolher e dar ingresso a mais um universo de possibilidades educativas.

---

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

[76] Habilitação em Planejamento Educacional; provavelmente um embrião da Gestão Educacional.

[77] Na época, segundo Brzezinski (2004, p.74), Valnir Chagas era o relator do Conselho Federal de Educação.

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

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

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

Na nova proposta curricular, os Cursos passam a oferecer 80 vagas, sendo 40 para cada uma das duas habilitações, com direcionamentos bem delineados aos focos que queriam contemplar.

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

A modificação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, pela extinção das duas habilitações até então oferecidas, é autorizada nos termos do Parecer nº 65/82/CFE e Parecer de nº 42/83 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, justificando-se na compreensão de que o Curso precisa estar sempre atento ao objetivo de qualificar o profissional que se propunha formar, inserindo essa visão formadora no contexto do tempo histórico atual e, assim, articular cada vez mais os

objetivos de formação inicial em correspondência com a expectativa do ideário social e educativo da época.

A nova organização curricular, em 1984, tem por incumbência buscar o preparo dos profissionais para uma atuação mais aberta, desenvolvendo uma formação pedagógica inicial mais abrangente, capacitando esse profissional a adequar-se às inúmeras transformações, aos poucos absorvidas pelas funções desenvolvidas na escola especificamente.

A formação que especializava nas áreas de administração escolar e/ou orientação educacional, durante a formação inicial, até então oferecida, não contribuía para as especificidades para as quais foram criadas. Ao contrário, ainda prestava-se ao risco de contribuir com um possível afastamento da realidade do cotidiano escolar, provocando, com isso, uma pulverização nos enfoques de formação ao mesmo tempo em que poderiam não estar aprofundando os conteúdos teóricos na direção que correspondesse ao esperado pela demanda das escolas.

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

Dentro desta organização de currículo, onde a soma das disciplinas resulta num todo, entendido como mais competente para atender as demandas para as quais forma, o desgaste pedagógico provocado pelas mudanças sociais são inerentes ao desejo de tal organização que segue em seu desenvolvimento um ritmo lento em comparação com a forma acelerada como as novas necessidades, fora desse espaço, apresentam-se. A alteração da Grade Curricular de 1984 pressupõe a fragmentação dos conhecimentos como o caminho necessário para o aprofundamento destes. Dessa época até 2004, é articulada, com novos alces de mudança e proposta ao curso, uma nova Matriz Curricular que expressa outro ponto de partida.

A Matriz Curricular passa a ser vista como uma organização geradora que se presta ao objetivo de propor outros meios, que são as disciplinas abertas em forma de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, para que os futuros professores possam aprofundar os conhecimentos que não são e nem poderiam ser lineares e muito menos controlados pelo Professor que forma.

Uma previsão deste processo vertical de entender formação através das Bases de Currículos Nacionais e Grades Curriculares, primeiramente, passando depois para a proposta de Matriz Curricular que em 2004 seria proposta, já se anuncia muito antes dessa data quando, em 1999, é aprovado pelo Parecer nº 016/99-CEPE[78] uma nova previsão de carga horária que altera de 3.330 horas para 3.450 horas na habilitação Pré-Escolar e, na habilitação Séries Iniciais, de 3.450 horas para 3.570 horas. O aumento na carga horária não representa a introdução de novas disciplinas obrigatórias ao currículo de nenhuma das duas habilitações. Ao contrário, a junção de disciplinas afins cumpre o papel de racionalizar o tempo e os conteúdos equivalentes, podendo ser dado ênfase às disciplinas optativas e dentre elas, a livre escolha, num total de 120 horas mínimas nas duas habilitações, em contraponto à carga horária zero, nesse aspecto, do currículo anterior.

Com isso, a proposta do quadro docente com a colaboração da comunidade discente abre a possibilidade de oxigenar a rigidez dos conteúdos a serem desenvolvidos de forma obrigatória ao oferecer no Curso, disciplinas sob a forma de ACGs[79] criando, a partir daí, uma flexibilização do currículo que concorre para a tão almejada correspondência de atualização permanente na formação, bem como a [re]significação dos conteúdos teóricos em vivências que vão desde a participação em cursos temáticos até estágios de curta duração, já previsto na base curricular, num percentual de 10% do total de horas do curso.

O exercício docente aponta, no Curso de Pedagogia da UFSM, uma série de procedimentos educativos que, ao longo do tempo, perderam seu poder de articular as necessidades sócio-educacionais e os conteúdos que integram o currículo em um curso de formação de formadores, identificando-os ao longo dos anos. Esse experimento de abertura possível, exercida a partir das ACGs, impulsiona os estudos para a proposta de uma nova matriz curricular aprovada em 2003 que qualifica a intenção de romper a superposição de conteúdos, já expressa na matriz anterior e propõe uma articulação interdisciplinar que transversalize toda a proposta de formação, do primeiro ao último semestre.

Surge assim, nessa tentativa de produzir um desenho novo de matriz curricular, mais uma vez, o desejo de efetivamente articular com maior ênfase à teoria dos conteúdos e a prática que os desenvolve. São integradas ao currículo as

[78] Conselho e Ensino, Pesquisa e Extensão.
[79] Atividade Complementar de Graduação.

DCGs[80] e as PEDs[81], como formas de qualificar os conteúdos desenvolvidos, em espaços de aeração, que se prestam a provocar uma mobilidade transdisciplinar, no mesmo tempo que procuram [re] significar pressupostos teóricos através da prática.

Com essa visão de processo formativo, o Curso de Pedagogia, nos dois grandes focos de análise para os quais forma - Educação Infantil e Anos Iniciais - revê sua Matriz curricular com ênfase ao que prevê a LDBN 9394/96.

Na nova matriz, também novas possibilidades são redimensionadas para fazer referência à necessidade de uma formação mais abrangente, com vistas aos períodos de estágios de observação e regência nos dois níveis de ensino para os quais se dedica a formar.

O referencial dessa nova visão surge do desejo de mudança sentido pelo quadro docente, junto à comunidade discente e sustenta-se na LDBN-9394/96 sobre paradigmas mais abertos de referência, procurando respaldar-se no Plano Político Pedagógico que, ao propor novas diretrizes, redireciona o que antes era desenvolvido. O caminho expresso pela nova matriz curricular compõe, entre outras questões, também um novo cenário de *estar e ser docente* no curso de Pedagogia da UFSM.

Nesse sentido, tais mudanças se constituem num novo evento presente neste universo de trajetórias docentes com formação tão continuada quanto qualquer outro docente que ocupe espaços escolares ou não, diferentemente desse lugar que se propõe a desenvolver uma formação acadêmica de Professores.

É a partir de 2004, com o desenho de uma nova matriz curricular (Anexo A), que um desejo recorrente, entre formadores e egressos, redimensiona mais uma vez o olhar sobre o processo formativo, propondo uma alternativa articuladora de aproximação entre a teoria e a prática até então desenvolvidas (Anexo B).

---

[80] DCGs - Disciplina Complementar de Graduação, que no conjunto integraliza uma carga horária total no Curso, de 480 horas. São disciplinas optativas propostas no início de cada semestre pelo CEPE (Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia) São articuladas através das PEDs e, se constituem na parte flexível do currículo. Fonte: Portal UFSM / www.ufsm.com

[81] PEDs - Práticas Educativas. As PEDs são práticas educativas presentes em todos os semestres que tem como pressuposto articular as abordagens dos temas teóricos que integram o conjunto das disciplinas. Fonte: Portal UFSM / www.ufsm.com

A preocupação com a formação diferenciada do professor[82] e do educador[83] perde a referência, e a divisão dos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais se desfaz. Esse perfil de formação tem, na UFSM, um polo de pioneirismo, pois as diretrizes são aprovadas em 2003 e o curso, em 2006, já conta com alunos egressos no 5º e 6º semestres.

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

Nessa nova visão de formação proposta pelas mudanças na matriz curricular de 2004, cada docente reconstrói, dentro do possível viável, a visão sobre o perfil de formação a qual contribui para também formar. Em medidas e intensidades, igualmente diferenciadas, resultam outras posturas, conflitos entre a prática instituída e o possível pressuposto de mudança, na intenção de corresponder uma perspectiva, também nova, de sua ação. Aqui, são lançadas as diretrizes da Pedagogia e então a coordenação do curso, juntamente com o colegiado faz um ajuste na Matriz de modo a unificar os dois cursos. (Anexo C)

É importante ressaltar que a Matriz de 2004 não formou nenhuma turma dentro de sua proposta curricular. Isso se deu em razão da necessidade de qualificar o trazido na Matriz vigente que, por ser inovadora, necessitava ser redimensionada para que explicitasse mais claramente a intenção que lhe dera origem.

Ao longo das estruturações e reestruturações curriculares desde 1969 até a atual, o foco de alcance sempre foi o de formar um professor envolvido com as exigências esperadas pela sociedade, seguindo o ideal educativo de cada época, no

---

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

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

intuito de inserir esse formando como aquele que se forma para também formar outros.

Vinculado à análise contextualizada às exigências de cada momento, o Curso de Pedagogia, respaldado pelo Projeto Político Pedagógico-PPP da UFSM (2000), quando este afirma que

> O conhecimento não tem seu valor condicionado à ideia de que ele possa ser encarado como verdade irrefutável, como dogma. Seu valor depende de sua capacidade de dar conta da realidade, em sua constante transformação. Para isso, deve o próprio conhecimento ser transformado, superando limitações e interiorizando novas exigências apresentadas pelo processo de mudanças da realidade. É preciso enfatizar que, ao entendermos a realidade como processo em constante mudança, não restringimos a realidade ao domínio específico do mercado. Se é verdade que, em larga medida, o mercado de trabalho depende do fluxo de egressos do ensino superior, disso não resulta, no entanto, que a Universidade seja apenas uma prestadora de serviços para a cobertura de vagas (4a página).[84]

Desse modo, propõe uma Matriz Curricular ajustada, aprovada em 2006, problematizando pedagogicamente as almejadas mudanças, ao mesmo tempo que prevê adequações nas ações formativas, numa perspectiva de alargamento das expectativas e consequentes possibilidades de atuação do pedagogo.

No tempo que compreende o crescimento da universidade entre a Matriz curricular de 2006, vigente a partir de março/2007 até os dias de hoje, intensas foram as transformações observadas. Os colaboradores da presente pesquisa viveram, em sua formação inicial, a turbulência característica dos avanços que desacomodam a organização das propostas já internalizadas no cotidiano das ações docentes e acadêmicas. Alguns, viveram também, a própria implementação da mudança proposta. O que veio para dar conta das demandas formativas destacava a dimensão necessária ao processo de compreensão teórica incentivado pela inserção, a partir do 3º semestre, no ambiente escolar, sem perder de vista a reflexão sobre outros espaços possíveis de atuação do pedagogo.

A Matriz de 2004 já previa a PED. Neste período a PED tinha uma carga horária de 4 horas passando na Matriz de 2006 para 2 horas. A perspectiva de formação que propõe um olhar atualizado à proposta curricular transformada, encontra nas PEDs, na extensão universitária, nos blocos de disciplinas

[84] http://w3.ufsm.br/pedagogia/

combinadas, entre outras alternativas curriculares, a possibilidade de articular os pressupostos teóricos para que sejam reconhecidos e redimensionados mais fortemente na concomitância prática. Para que tais alinhavos se constituam, encontra incentivo em projetos nacionais e locais, por área de conhecimento e demanda formativa. A busca complementar dessas alternativas acaba por aerar o processo de formação pela costura teórico-prática de suas inter[ações].

Imagem 21 - *Enrolamento da meada.* Frederic Leighton (1878).

6.3 Pontos de tangência ao Tema de Pesquisa

No contexto em que se dão as pesquisas na área da educação, a formação de professores tem predominância, delimitando um cenário marcado por diferentes perspectivas de estudo.

A internet, entre outras importantes ferramentas responsáveis pela fluidez das informações, é trazida, no texto da pesquisa, ao considerarmos o caráter de efemeridade que a vida assume em toda a sua cotidianidade, reconhecendo a transitoriedade das informações, a provisoriedade do que é conhecimento num dado momento e conhecimento passado logo a seguir. A fluidez tem a ver com a rapidez que as coisas se dão, assumindo, ao mesmo tempo, outros sentidos e a combinação entre estes, que eram densos pela certeza do que representavam e que logo passam a ser uma nuvem com novas formações, até que se torne densa novamente por outras novas e combinadas certezas (MORIN, 2011 a; 2011 b).

É nessa perspectiva que tomamos o exemplo da internet como ferramenta responsável pela fluidez das informações, que no presente estudo se refere às produções na área de formação de professores.

A referência ao caráter de fluidez que coloca a WEB[85], que é a rede mundial de informações, como agilizadora e democratizadora da possibilidade de acesso a produções trazidas por pesquisadores que já exploraram o tema em ângulos diversos, vem ganhando cada vez mais adeptos. Paralelo ao incremento de uso são criados *softweres* que auxiliam a seleção dos *sites* por filtros de controle de sistema e operações que evitam/avisam os usuários sobre materiais oportunistas que divulgam dados não fidedignos ou de autoria sem credibilidade.

O pesquisador que lança mão do recurso da *web* para incrementar suas abordagens, no campo investigativo a que se dedica, passa da condição de desbravador do todo desconhecido, para um investigador que, utilizando o conteúdo já existente no tema, emprega-o como ponto de partida viável para um *continuum* qualitativo para seus estudos.

No cenário nacional, os periódicos são recursos que têm cumprido a função comunicativa que se fortalece paulatinamente ao longo das últimas décadas. Além de ser fonte referencial teórica de qualidade, diversifica a oportunidade de conhecimento de pesquisadores e agiliza o compartilhamento de estudos em diferentes regiões quase concomitante ao encerramento destas junto a seus órgãos financiadores. A fluidez das informações, ao democratizar o acesso ao desenvolvimento de novos saberes, oferece oportunidade para o alargamento da visibilidade teórica para renovadas abordagens e reflexões com custo muito baixo ao leitor/pesquisador alcançando acessos significativos aos dados disponibilizados, diminuindo, cada vez mais, o intervalo de tempo que separa a conclusão do estudo e sua divulgação no meio científico.

A partir desse pressuposto, optamos situar como níveis de tangência com o presente estudo, resumos de teses publicadas entre 2007 e 2012 depositárias da Bibilioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e, artigos publicados em periódicos e obras organizadas como coletâneas, tendo como pano de fundo a formação docente e as marcas emanadas das escolhas de qualificar as ações profissionais docentes a partir da influência do vivido com seus formadores na formação inicial.

Primeiramente, apresentamos o que vem sendo abordado em referência às palavras-chave do presente estudo: *marcas formativas; escolhas profissionais*

[85] www ou WEB - World Wide Web que em português significa, "Rede de alcance mundial". Fonte: Wikipedia.

continuadas; teares de formação, com o uso do filtro teórico que seleciona pesquisas em nível de doutorado nos anos compreendidos no período de referência já indicada disponibilizadas na BDTD.

A BDTD mantém um arquivo de metadados com registros da produção de 91 universidades brasileiras associadas, reconhecidas pela CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Nessa, o tema Formação de Professores no ensino superior, especificamente nos programas de Pós-graduação em Educação em nível de doutorado, existe numa incidência de 44 teses publicados nos anos de referência em todo o país.

Na busca de um repertório teórico, no qual circulasse mais especificamente o tema aqui pesquisado, foi possível encontrarmos trabalhos onde as análises articulam aproximações ao que propomos, no entanto, em nenhum deles o encaminhamento se dá na direção que investiga as *marcas* que a relação docente no ensino superior tenha deixado em seus egressos capazes de *influenciar escolhas de formação continuada docente*.

Os autores, de um modo geral, referem-se à formação como possibilidade de construção de valores necessários à prática profissional diferenciada, tais como a disposição do aprender a aprender, considerando que a prática é dinâmica e passível de muitas contradições e por essa razão divergem sobre a questão que atribui ao convívio com os formadores, possíveis influências de um vir a ser a partir de buscas referendadas no vivido enquanto estudantes.

Contudo, convém destacar 1 tese defendida na UniCamp (2006) e 1 tese na UFSCAR (2008); que apresentam estudos bastante próximos ao viés que transversaliza as abordagens da pesquisa que desenvolvemos além dos artigos encontrados.

A primeira[86] antecede o período pesquisado, mas devido a sua proximidade, no encaminhamento de investigação, optamos por considerá-la, já que não dispúnhamos de nenhuma outra na direção pesquisada. A pesquisa tem como universo investigativo o curso de medicina, em Marília, São Paulo e objetiva avaliar o processo de formação do Curso de Enfermagem, *a partir da ótica dos egressos* formados na primeira turma da mudança curricular. Para fazerem o estudo, recorrem

[86] Autora da Pesquisa: Silvia Franco da Rocha Tonhom, sob a Orientação da Profa. Dra Mara Regina Lemes de Sordi. Curso de Enfermagem da FAMEMA, Faculdade de Medicina de Marília, São Paulo, 2006.

a instrumentos que se aproximam daqueles pensados para a pesquisa que propomos, passando pela sondagem para *conhecer como foi sua trajetória estudantil; identificar sua inserção no mundo do trabalho*, conhecer seus conflitos e dilemas e *avaliar as eventuais marcas deixadas pelo processo de formação* nas formas de inserção profissional. Partem da *Análise do caminho percorrido* trazendo, como referencial, os pressupostos da avaliação emancipatória, no sentido de tornar visíveis os avanços e vulnerabilidades de um projeto de formação em saúde crítico-reflexivo. *A pesquisa foi realizada com egressos, após três anos de formados, sendo utilizada a técnica de entrevista semiestruturada para a coleta dos dados.* A autora relata a evidência trazida pela formação que possibilitou construir valores necessários à prática profissional diferenciada, tais como a disposição do aprender a aprender, considerando que "a prática é dinâmica e passível de muitas contradições".

A pesquisa selecionada se distancia da nossa porque não destaca a formação docente, mas nos remete ao processo de formação inicial de profissionais da saúde em serviço que reconheçam, assim como na presente pesquisa, marcas deixadas nesta interação formativa.

Enquanto em nossa pesquisa focamos a interação docente, a que apresentamos como ponto de tangência ao tema pesquisado focaliza a pressão do currículo formativo que, no nosso entendimento, é também um dispositivo de formação. Se a pesquisadora objetivasse a análise de seus professores formadores em suas relações com o currículo, mais próximo seria seu estudo do nosso e o nosso do seu estudo, ainda que considerando todo o universo de diferenças que fatores como a subjetividade e a intersubjetividade nas análises e trajetórias de formação dão conta de singularizar.

A segunda pesquisa[87] selecionada foi apresentada na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, no Curso de Pedagogia, em 2008 e teve como tema a *Formação Inicial em Serviço: lugar de encontro e [re]significação do ser-saber-fazer de professores.* A pesquisa está inserida no campo de estudos da formação de professores e no contexto das políticas e das práticas e modalidades da *formação superior para professores em serviço no ensino básico*. Considerando o perfil dos sujeitos e das atividades curriculares desenvolvidas, o objeto de estudo analisou as

[87] Autora da Pesquisa: Rosenaide Pereira do Reis Ramos, sob a orientação da Profa Dra Maria da Graça Nicoletti Mizukami/UFSCar, 2008.

contribuições do curso às *dimensões pessoais e profissionais dos professores,* tendo como ponto articulador *o processo formativo* proposto pelo curso de Pedagogia PROAÇÃO-UESC *e a [re]significação da tríade ser-saber- fazer, pessoal e profissional.*

Ao contrário da primeira pesquisa selecionada, a segunda foca suas análises na formação de professores e tem como referências o aspecto de dedicar-se a investigar, a partir de professores egressos do curso de Pedagogia e, as dimensões pessoais presentes nas tomadas de decisões profissionais capazes de [re]significar suas práticas.

Numa justaposição ao tema do presente estudo, podemos refletir sobre as relações de ensino que desenvolveram e a partir delas as buscas *do eu pessoal e o saber-fazer profissional como tentativas de [re]significação das práticas pessoais e profissionais.* Na pesquisa atual, não há predominância na investigação dos saberes e dos fazeres profissionais. No entanto, esses pressupostos trazidos pela memória dos participantes estão presentes porque estão imbricados nas relações que tiveram com seus formadores, o que possivelmente seja reconhecido como resultante da relação transformada em marcas que significam escolhas de buscas formativas continuadas tanto na perspectiva pessoal como na perspectiva profissional. A tese apresentada pertence ao conjunto das 44 teses que, entre outros aspectos, apresentam como foco de análise a perspectiva formativa sobre fatores como as relações de ensino e de aprendizagem.

O conjunto de trabalhos que acenam nessa direção, assim como no presente estudo, tangencia a compreensão sobre os processos formativos como dependentes das relações, sejam elas pessoais e profissionais, assim como se dá nos dois primeiros estudos relacionados. Os pressupostos trazidos pela memória dos sujeitos da presente pesquisa e os pressupostos elencados nas duas pesquisas destacadas estão imbricados quando, a partir da relação que tiveram com seus formadores, reconhecem os entrelaçamentos que são formadores, os desenhos formativos que assumem a partir das intercosturas de práticas, oportunidades e buscas bem como a identificação em situações variadas de seus exercícios profissionais que seriam as cotidianidades. Os pontos de tangência demarcam as aproximações sobre o tema, com recorrências em diversos ângulos da progressiva tecedura.

Além das teses destacadas, artigos publicados em 104 periódicos de circulação nacional com avaliação Qualis/Capes entre A1, A2, B1 e B2 (Apêndice E) foram pesquisados.

Considerando que cada revista traz, em média, dez artigos sobre cada tema que tem como cenário temático a FORMAÇÃO DE PROFESSORES, reunimos aproximadamente 1040 resumos de artigos encontrados, dentre os quais selecionamos dois que apresentam recorrências que são tangentes ao tema da presente pesquisa.

No entanto, destacamos dois deles que tiveram uma ênfase de maior embate de regularidades. Um deles foi produzido anterior ao período de tempo estipulado (2001). Sua seleção se deu pela grande aproximação, talvez a maior de todas entre os materiais pesquisados, na abordagem que presta sua análise numa referência *à metáfora da teia* assim como a que fizemos no presente estudo. Não foi publicado em uma revista, mas como capítulo de um livro[88]. O artigo publicado sob o título *Caso da Arquitetura e Urbanismo: "Teia" de Teoria e História da Arquitetura 1*, pela Editora da Ulbra em 2001, traz Cleoni Fernandes como autora de uma análise originada de sua tese de doutorado (1999) que *utiliza a metáfora da teia de aranha, para vislumbrar e compreender a complexidade das teias de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante do processo educativo na sala de aula.* Muito próximo da análise desenvolvida ao longo deste estudo de tese, o trabalho da autora difere do que apresentamos, no momento que não foca as escolhas continuadas de egressos como influências das teias formativas que se dão pelas interações docentes durante a formação inicial.

O ponto relevante dessa busca tangente ficou por conta da definição que a autora formula sobre o que compreende por *teia*, que embora foque as relações formativas pessoais profissionais e não as formativas como influências nas escolhas de formação continuada, muito se aproxima ao que discorremos teoricamente ao tema que, a partir de Geertz (1978, p.15) e Gilbert Ryle é definido como uma "*teia de relações são relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva - da*

[88] Livro: Educação Superior-Tavessias e Atravessamentos. Cleoni Maria Barboza Fernandes e Marlene Grillo (orgs). Ed.ULBRA. Canoas (2001, p. 203-242).

consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva - da cultura." Ao longo das análises, construímos definições que podem ser entrelaçadas.

O segundo artigo selecionado foi apresentado pela UFRGS[89], por uma docente na ANPED[90], em 2008. Nesse, a autora discorre sobre a similaridade do tema "*as marcas docentes".* Embora seu desenvolvimento dê relevo à perspectiva *hollywoodiana* do ser professor, que notoriamente cunhou modelos que contribuíram para heroizar as representações docentes através das relações de ensinar, ultrapassando o espaço de sala de aula e envolvendo os cotidianos de vida de mestres e estudantes, a inclusão do destaque se presta para ilustrar o bojo que reúne as mais diversas e caleidoscópicas combinações possíveis, abordadas pela população pesquisadora para pensar e discutir como este ser docente se constitui em toda a sua complexidade.

Na perspectiva que envolve as quatro pesquisas relacionadas, podemos considerar, também, o repertório teórico que utiliza autores que são comuns entre as escolhas das pesquisadoras e o estudo apresentado neste texto de tese.

Das trajetórias formativas às escolhas de formação continuada, o campo que perfaz as direções traçadas na área de formação docente é largamente investigado. No entanto, as marcas deixadas pelos formadores, reconhecidas como influência para as escolhas de formação continuada na profissão docente, não encontrou, nos registros de produção teórica no país, nenhum apontamento com foco idêntico.

As situações diversificadas que a formação abre em possibilidades estão imbricadas na docência por mais denso que seja o esforço dos pesquisadores na área. Os estudos não conseguem dar conta da demanda aberta para reflexão sobre o que precede, percorre e qualifica as escolhas possíveis de viver, formar e desenvolver a docência. A [re] significação da compreensão teórica faz surgir um tecido formativo único, ainda que reflexões sobre o mesmo ponto de estudo se dê numa dinâmica compartilhada.

---

[89] Autora do artigo: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, 2008.
[90] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Imagem 22 - *O Triunfo da Morte, ou Os três Fates*. Tapeçaria (1510-1520).

7 Teares Formativos: as intercosturas categoriais

Laville (2004, p. 108) refere-se ao entrecruzamento que podemos considerar como fonte de marcas de formação inicial, como sendo um trabalho de “engenharia didática”, pois não é possível separarmos os engendramentos formativos pessoais daqueles que se dão a partir das relações profissionais.

A memória, arraigada ao desejo de fazer valer aquilo que poderia se traduzir numa zona de conforto pessoal, está intimamente relacionada a possíveis lembranças reeditadas com maior e menor ênfase dependentes da natureza do apelo a ser correspondido. Estímulos positivos podem reeditar, na memória, as lembranças que trazem sentimentos de confiança e autoestima, por exemplo. Situações de angústia e desconforto podem provocar a reedição de lembranças igualmente inquietantes e ambivalentes também guardadas na memória. Essas expressões de sentimentos que perpassam as diferentes etapas formativas pessoais/profissionais estão presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa

de onde também foi possível constatar os *nós* entre e, a partir das escolhas que, entrelaçadas, deram-se ao longo de suas trajetórias.

Como *nós* relacionais conceituais e formativos, encontrados nas diferentes interações, vividas ao longo das situações de formação, certamente também precisamos ter que lidar com o que Laville (2004) chama de *fenômenos que a comunicação subterrânea desencadeia (...) sobre o que o aluno pensa sobre o saber do professor e o que o professor pensa sobre o próprio saber e o saber do aluno* (p.106). Esses fenômenos provocam o surgimento de outros que o autor chama de *rasgo dos tecidos relacionais* (p.107) e que se dão pela convergência entre o que este professor pensa estar ensinando e o que os estudantes estão realmente aprendendo, quais as dificuldades que sentem estes ao se depararem com situações de desconhecimento, repressão ou desconhecimento dos níveis de compreensão necessários às duas partes envolvidas nesse processo de ensino e de diferentes aprendizagens. De um modo empírico, os estudantes tendem a se espelharem no modelo de professor que consegue desfazer os *nós* percebidos, levando os estudantes a significá-los, instigando-lhes a curiosidade e o gosto pelo aprender, querendo, também, ser como este lhe parece, ainda que levemos em consideração os aspectos idiossincráticos inerentes a essa relação.

Nessa perspectiva, os *nós* se dão por fios formativos que se embrenham em realidades e fundamentos que obviamente são distintos e por isso não fluem no intuito de contribuírem com a realização do perfil de um futuro profissional projetado a partir do modelo admirado durante a formação.

De outro ângulo, o contrário também se dá: ao invés destes *nós* se desfazerem pelo encontro de significantes[91] para a futura profissão, apertaram-se, marcando fortemente os sentimentos de um querer vir a ser o oposto que resulta de um relacionamento que não sintonizou, não comunicou, não promoveu o desejo de busca ao querer também ser um dos pares desse modelo rejeitado por não ter conseguido uma boa interação. Seu parâmetro está entrelaçado ao não.

Nas pontas dos fios que podem dar origem a inúmeros *nós* de vida e formação profissional, havemos de considerar como decorrentes os diversos constituintes da formação docente apresentados por Zeichner (1993, p. 20) e Isaia

[91] Na concepção de ser o significante, uma relação construída a partir de referenciais pessoais em consonância ou contrapartida às situações reflexivas do processo de vir a ser, aqui entendidas como aquelas que se dão a partir das relações formador - estudante, focados no desenvolvimento dos saberes que são inerentes à docência.

(2003, 2006, 2009) sob a perspectiva de uma formação permanente. Nesses, estão incluídos o parâmetro da reflexão sobre a própria ação (ZEICHNER, 1993) e a experiência labiríntica[92] que tal ação provoca na busca do fundamento que o respalde pessoal e profissionalmente (ISAIA, 2001, 2003, 2006).

Desse cenário, faz parte o contexto social que, além de presente, é também influente (ZEICHNER, 2009). O autor atribui ao processo de formação reflexiva, a deflagração de um viés que tende a criar situações para que o professor qualifique não somente a sua prática, mas a partir dela [re]signifique seu conhecimento teórico, continuadamente (FREIRE,1996; ZEICHNER,1988; ALARCÃO, 2003; IMBÉRNON, 2009, 2010).

A pessoa do profissional (ABRAHAM, 1986) não tem sua trajetória exógena às diferentes fases dos tempos de vida pessoal e de formação pelas quais já tenha passado. As trajetórias formativas dependem e estão relacionadas ao que faz parte da vida pessoal.

O professor não se forma somente dentro da sala de aula e sob um parâmetro pedagógico. Seu processo formativo precisa, sim, transformar suas experiências de vida e profissão em engajamentos profissionais mediados pela reflexão teórica, que aeram suas ações e qualificam o foco dessas para que efetivamente assumam um caráter de cunho pedagógico como esperado sem perder o que Arroyo (2000) chama de “humana docência”, Tardiff (2007) consagra como elementos de uma “profissão de interações humanas” e Nóvoa (1992) afirma que isso se dará na contextualização dos saberes que serão os seus próprios saberes mediados pela concepção de seu fazer docente.

As costuras teóricas pelas quais perpassam os diferentes tempos que formam a pessoa do professor, sobre a perspectiva da qual também nos diz Isaia (2000), desloca a atuação formadora do professor para um intertempo que o faz transitar entre a contemporaneidade que acolhe sua ação direta e as influencias do tempo por ele já vivido, em toda a complexidade que esse viver desenvolveu em si para

[92] A experiência labiríntica compreende as intricadas relações entre o eu profissional individual e coletivo e representa o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores na busca de solucionar situações confusas, conflitantes e alienantes que se encontram ao longo de sua trajetória. Essa experiência evoca, simultaneamente, a certeza e a incerteza, o buscado e o encontrado. Sua essência é movimento e busca, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional (ABRAHAM, 1986). Na experiência labiríntica, poucos professores encontram seu eu verdadeiro (ISAIA, 2001). Quando o encontram, são capazes de aventurar-se nos diversos caminhos do labirinto, constituindo-se como professores autênticos, abertos à inovação e ao compartilhamento de descobertas e possibilidades de crescimento grupal (ISAIA, 2006).

ver, compreender e se relacionar com o mundo. Nessa perspectiva, a ação do professor formador abarca os diferentes valores praticados nos cotidianos de vida e formação e, em consequência, propõe ambientes formativos tangencialmente também diferenciados.

Esse é o ângulo por onde transitam as intersubjetividades que costuram as análises das narrativas, redimensionam, para compreender, os nós teóricos e conceituais encontrados. As impressões trazidas pelos participantes da pesquisa delineiam categorias que discutem as questões norteadoras deste estudo, apresentadas na sequência.

A matriz categorial que organizou o registro das narrativas foi delineada sob três pontos articuladores que situam, respectivamente, cada um deles ao tempo de referência que traz a memória formativa dos colaboradores da pesquisa. Situam em antes da escolha pelo curso de Pedagogia; em durante o curso e finalmente para o tempo após o término da formação inicial, ou seja, as escolhas de formação continuada e os engajamentos significativos que as originam.

Imagem 23 - *Pretendentes de Penélope,* John William Waterhouse (1912).

7.1 Entre pontos e referências

O estudo preliminar que destacou os sete professores que são referência na seleção dos participantes desta pesquisa se deu entre 2004 e 2006, por ocasião dos estudos de mestrado.

A dissertação que abordou as trajetórias formativas dos professores que formam professores para a escola básica na perspectiva de como estes se constituem formadores no ensino superior trouxe, entre outras evidências, as fragilidades, as conquistas e a resiliência (TAVARES, 2001) no processo de autoformação apontados pelos próprios docentes.

Seus intentos de buscas entre dúvidas e projeções de interação revelaram a sensibilidade e o desejo recorrente de realização profissional.

Cinco dentre os sete sujeitos, na oportunidade, revelaram que ser professor é um desejo por eles vivenciado desde a infância. Podemos dizer que a construção da trajetória docente dos professores, que atuam nos cursos de Pedagogia, tem seu início em ocasiões tão cotidianas como as que foram transcritas das narrativas dos egressos participantes na presente pesquisa e que se darão a conhecer ao longo das análises intercategoriais.

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

A visão que mostra que o tempo pode retornar dá-se em razão da teoria não conseguir sustentar mais certeza do que dúvida e buscar refletir, se o que propõe, supre o fim que deseja alcançar.

É preciso destacar a influência desta tendência que, num curso que forma futuros professores, contribui para que seus docentes saibam que lidar com isso exige que eles tenham um lastro teórico consistente ao mesmo tempo que permeável, tanto sob o ponto de vista formativo horizontal (até onde as relações alcançam), como vertical (as marcas que estas relações tenham deixado) no intuito de considerar as tais encruzilhadas trazidas por Garcia (1995) que se constituem nas chamadas armadilhas do caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais realizações.

As certezas não pertencem ao tempo que nos forma. Essas são resultado dos mergulhos ao nosso interior que investem em reforçar a dúvida repetidamente, até que esta dê lugar a uma nova certeza conquistada, acompanhada lado a lado de outras dúvidas e, assim, sucessivamente. É a visão circular do tempo. São as laçadas e volteios de uma tecedura que passamos a vida pessoal e profissional a desenvolver sempre em buscas para necessidades que muito antes de se apresentarem na profissão, apresentaram suas raízes na vida que antecede e se mistura ao tempo presente, fazendo e desfazendo nós dos pontos que vamos escolhendo dar.

Nosso estado incompleto de ser faz parte do que nos estimula a continuar buscando, em formas infindas, alternativas que possam nos libertar das fôrmas para as quais, histórica e culturalmente, como professores que somos, trabalhamos para

recriar em outros jeitos de poder ser, no intuito de não nos deixarmos aprisionar no saber ser que os outros desejam que nos transformemos.

Para os professores formadores, que foram referência para este estudo de doutoramento, o cotidiano que desenvolvem, [re]cria e estabelece outros jeitos de ser professor/a dos Cursos de Pedagogia da UFSM com um perfil que, ao mesmo tempo, auto-exige-se precisar ser reflexivo, orientador-mediador, pesquisador, conciliador, curioso, crítico, coerente, produtor de conhecimento na sua área, divulgador da cultura produzida, estimulador do saber teórico e também da experiência prática, sensível para ouvir e ousado para inovar, insatisfeito com o óbvio e articulador entre o menos e o mais. Este último em relação à clareza, ao aprofundamento, à síntese, ao olhar que o outro pode ter e ao próprio entendimento, ao teor científico, ao rigor técnico, ao "insight" [93] para ler nas entrelinhas e a capacidade de perceber os não ditos e, acima de tudo, conseguir não abrir mão do brilho no olho, a voz que embarga, o orgulho de ser e o sonho de ter esperança sempre (CAVALHEIRO, 2006).

A partir da análise dos dados que entrelaçou as dimensões quantitativa e qualitativa das duas fases da pesquisa que deu origem ao presente estudo, os sete professores que se dispuseram a narrar suas trajetórias formativas, explicitaram a compreensão que têm do papel que desenvolvem como formadores, bem como manifestaram qual a concepção de formação que, segundo eles, podem ter sido modificadas ao longo das próprias trajetórias formativas.

Os fios que ainda soltos teceram todo um cenário que tem como pano de fundo a docência, entrelaçam-se para, no presente estudo, tecer as diferentes nuances de influência que esses formadores tiveram sobre o que resultou de suas interações e que ultrapassa o caráter pedagógico costurando as escolhas de formação continuada dos sujeitos participantes desta pesquisa.

As narrativas trazidas pelos professores-referência apresentaram como direção, intensidade e frequência de suas buscas para a qualificarem as próprias trajetórias, as interações realizadas como formadores, que reconstroem a própria formação, ao mesmo tempo em que contribuem no processo formativo daqueles os quais se propuseram a ser e hoje o são (na época eram somente os futuros) professores.

---

[93] Expressão em inglês para significar a súbita percepção, estalo, ideia, entendimento, perspicácia. Fonte: Dicionário HOUAISS.

A concepção de que os saberes docentes precisam estar fundados na relação que se dá entre a teoria e a prática, num processo contínuo de compartilhamento, ficou explicitada, bem como as situações que foram criadas para dar conta de uma também contínua e renovada demanda no nível de ensino para o qual se dedicaram a formar.

Com isso, podemos afirmar que as Trajetórias Pessoais e Profissionais dos professores-referência dos Cursos de Pedagogia no CE da UFSM são permeáveis a todos esses fatores.

A questão valorativa da professoralidade passa a significar um fator que problematiza a própria docência, incluindo, nesse aspecto, todos aqueles que se referem ao aprender, ao ensinar, ao construir-se professor, ao ter sempre à tona o sentido de inacabamento, as incertezas sobre as quais os aspectos procedimentais e atitudinais se fundamentam e, ao assumir, sem culpas, os inúmeros “não sei” presentes no cotidiano da profissão, prestaram-se ao papel de incentivos para que se dedicassem, avançando cada vez mais, tanto no campo do saber teórico como no campo do saber que interpreta e lida com a prática que precisa ser reflexiva (CAVALHEIRO, 2006).

É a partir do entrelaçamento das trajetórias dos formadores e as marcas que significam escolhas de formação continuada dos egressos do curso de Pedagogia que procuraremos fazer emergir da análise das narrativas dos sujeitos, as intercosturas categoriais. Os *nós* encontrados pelo entrecruzamento dos vieses de vida e profissão que se deram durante as formações pessoais e profissionais dos sujeitos na presente pesquisa, direciona o que chamaremos de marcas que influenciam nas escolhas formativas, dispostos em três pontos articuladores referenciais do tempo em que os mesmos são trazidos pela narrativa destes sujeitos. Para que se tornassem referenciais, o conteúdo desses destaques se deu a partir de uma linha de tempo pessoal profissional previamente elaborada pelos participantes e enviadas por e-mail antes da marcação de cada entrevista. São eles:

Ponto Articulador Referencial 1 (PAR 1): período de vida anterior à escolha pela Pedagogia. Esse nível referencial envolve as memórias de relações e crises psicossociais que, segundo Isaia (2000), abarcam o tempo de vida entre a infância e o que Levinson (1986) chama de início da adultez (aproximadamente entre os 17 anos e 22 anos de idade).

Ponto Articulador Referencial 2 (PAR 2): Influências Formativas ao longo do Curso de Pedagogia. Nesse nível de análise, as referências recaem sobre o que os sujeitos destacam durante o tempo compreendido entre o ingresso no curso de Pedagogia, suas interfaces formativas, a conclusão e a saída do mesmo.

Ponto Articulador Referencial 3 (PAR 3): Referências da Formação Inicial presentes nas escolhas de formação continuada. O terceiro e último ponto referencial tem como pressuposto fazer emergir as categorias de análise, a partir das narrativas dos sujeitos que evidenciam aportes em marcas que, ao longo da formação pessoal profissional, tenham incidido/influenciado/direcionado/ oportunizado/ garantido escolhas de formação profissional continuada.

Imagem 24 - *A Canção da Primavera*. John William Waterhouse (1913).

Ponto Articulador Referencial 1- (PAR 1)

Antes da escolha pela Pedagogia

É marcante, entre os relatos trazidos pelos sujeitos em suas linhas de tempo pessoal profissional, a recorrência de sentimentos ancorados, primeiramente, nas relações familiares, partindo dessas para entrelaçamentos em outros núcleos relacionais. Nessa perspectiva, incluir formas diversificadas de intermediação com outros em seu entorno, contribui para a constituição da própria singularidade como humano, culturalmente inserido no tempo e no espaço político que o envolve.

Sobre as marcas tecidas em nós, no convívio com a família, como se esses nós fossem arremates prévio às entrelaçadas de experiências futuras, Bosi (2003, p.113-114), diz o seguinte:

> Na verdade, a colheita mnêmica revela o mapa de uma pequena região do mundo, onde nos guiamos por sinais familiares, seja na percepção do tempo, seja na percepção do espaço.(...)
> (...) entre as travessias forçadas e os percursos imprevistos, existe a preciosa noção do caminho familiar, com marcos onde a significação da vida se concentra.(...)

As referências que são partes da linha de tempo elaborada pelos sujeitos e que balizam esse momento da pesquisa, revelam que o processo primeiramente destacado é a condição dos participantes da pesquisa como membros de um grupo com laços formativos familiares. O vivido, nessa experiência grupal, empresta-lhes características que podem ser observadas no seu entorno para, a partir e dentre essas, desenvolverem suas identidades, seus valores posicionais na hierarquia de papéis que são atribuídos aos membros dentro de cada grupo e os valores que contribuem com posicionamentos relacionais futuros.

Os sentimentos que desenvolvem nuances variadas de autoestima, desejo de também ser, ou ainda, de um possível vir a ser, não encontram realização neste período de vida dos participantes, mas suas escolhas também estarão vinculadas a essas, dando-se ao longo de suas teceduras formativas.

Poderíamos considerar que tais sentimentos na *tecedura formativa*[94] ocupam o lugar que Heller (1982, p.114) classifica como "*sentimientos orientativos en el pensar"* quando diz:

> Entre las diversas formas de pensamiento, aquella en que mayor papel desempeñan los sentimientos orientativos es el pensamiento que resuelve problemas. Así tenemos el sentimiento de que "tengo que buscar la solución en esa dirección".(…) El método para resolver el problema va también acompañado por sentimientos afirmativos o negativos: así, cuando digo que tal o cual procedimiento es "elegante" o "bonito". Toda predicción basada en la probabilidad viene igualmente acompañada por sentimientos orientativos.[95]

---

[94] Ao apresentarmos a expressão *tecedura formativa,* o fazemos para significar o movimento de *idas e vindas* reflexivas originadas nas buscas formativas docentes que, combinadas ou não, ora trazem relevos, ora abrandam sentimentos que autorizam, bloqueiam mas também articulam aprendizagens que estampam o tecido formativo propriamente dito de cada um dos sujeitos. A tecedura formativa nesse sentido é o resultado das experiências retiradas das relações, que transformam e modificam as interpretações das relações que mediou ou consigo tenham sido mediadas de modo participativo.

[95] Entre as diversas formas de pensamento, aquela em que maior papel desempenham os sentimentos orientativos é o pensamento que resolve problemas. Assim teremos o sentimento de que "tenho que buscar a solução nessa direção.(…) O método para resolver o problema também será acompanhado por sentimentos afirmativos ou negativos: assim, como quando digo que tal procedimento é "elegante" ou "bonito". Toda a antecipação baseada numa probabilidade vem igualmente acompanhada por sentimentos orientativos. LIVRE TRADUÇÃO.

A compreensão que as experiências vividas no convívio com a família, vizinhança e colegas de escola, presentes no relato dos sujeitos que num momento posterior a esse foram entrevistados e, sobre a qual buscamos referendar por Heller (1982), situa a importância das relações que se dão no período de acolhidas impressões, sempre mediadas pelo pertencimento que a afetividade resguarda. Sobre o ângulo por onde se dão tais impressões, Heller (1982, p.114) nos auxilia a compreender como se dá este processo, quando diz:

> La naturaleza del sentimiento es determinada no sólo por el contenido de la información, sino también en buena medida por su fuente. La información que proviene de una autoridad va acompañada más fácilmente de un sentimiento afirmativo que la misma información si proviene de una fuente no autorizada.[96]

Se o convívio com o entorno que nos envolve exerce pressão sobre nossa forma de ver o mundo, aqueles que nos são mais próximos, assim como familiares, vizinhança e colegas de escola como já foram referidos, são os responsáveis primeiros pelas suposições formativas futuras, assim como acontece com os sujeitos colaboradores da pesquisa, porque é a partir delas que os processos relacionais familiares que destacam, em primeiro plano, a opinião dos pais como ponto de referência à adesão de valores que direcionam, não somente as escolhas, mas as prioridades em que as mesmas são organizadas. As referências que se dão, com grande ênfase nesse período de vida, consolidam-se ao longo da trajetória formativa pelo enriquecimento de informações e experiências. Em muitos casos, as referências são mantidas e reforçadas sem que a reflexão sobre elas signifique alguma mudança de planos e, às vezes, até mesmo, marquem um possível empobrecimento nos entrelaçamentos que se deram pelo significado que assumem ao longo das trajetórias de vida e que, em alguma medida/altura alinhavam pontos que se prestam à função de comparativos sobre, não raro, imagináveis papéis profissionais a serem desempenhados. Todo esse cenário compõe a formação do que pode ser compreendido como um tear formativo de escolhas que tecem a chegada, na ocasião de escolha do curso que seria seu acesso à futura profissão. A tecedura *formativa* tem marcado já, nesse período, a fiação dos valores que, ao

[96] A natureza do sentimento do sentimento é determinada não somente pelo conteúdo da informação, senão também em boa medida por sua fonte. A formação que provém de uma autoridade é acompanhada mais facilmente de um sentimento afirmativo que a mesma informação se esta for proveniente de uma fonte não autorizada. LIVRE TRADUÇÃO.

longo da vida pessoal profissional, compõem o cerne de cada estampa formativa que articula em sua trama os elementos apropriados para cada diferente situação.

A fonte autorizada a que Heller (1982) se refere, nesse caso, seria preenchida pelo papel que as influências familiares ocupam no referencial de confiabilidade e, por isso, com pressupostos incontestáveis até que sejam incorporadas a esse arcabouço de significações, outras informações, de outras fontes de autoridades conquistadas pela articulação de novos relacionamentos que passaram a ganhar espaço na projeção de um futuro profissional possível de ser alcançado.

As evidências que referendam tais pressupostos de influência familiar e que se deram primeiramente a partir dos relatos trazidos pela linha de tempo elaborada pelos sujeitos, são apresentadas a seguir, no intuito de significar o que acabamos de afirmar.

Para *Andaluz*

> (...)*Eu estava ansiosa por aprender(...)E mesmo que meu pai tivesse (...)somente a terceira série e possuísse apenas algumas cartilhas antigas, aprendi a ler, escrever e contar com ele antes mesmo de largar o bico. (...)*
> *(...)Meu primeiro dia de aula, em 1991, foi muito esperado, a mochila nova cheia de cadernos e lápis para estrear.(...) Meu pai me levou nos primeiros dias de trator, junto com uma bicicletinha, para que eu voltasse com ela após a aula, junto com os colegas mais velhos.(...) Após alguns dias eu poderia ir e voltar com meus novos amigos.(...)*
> *(...)Quantos bois e cobras encontramos, quantas vezes fomos liberados antes do horário para escaparmos dos temporais, quantas vezes caímos, nos derrubamos e brigamos na estrada. Tais experiências foram para mim , maravilhosas... a primeira sensação de liberdade, pois antes eu só podia andar no pátio de casa. (...) Estar na estrada, cheia de perigos e responsabilidades era prova de que eu estava crescendo. (...)Era momento de crescer também convivendo com outras pessoas fora do círculo familiar, outras culturas, linguagens e opiniões, a escola era espaço de socialização.(...)*

Mais adiante da linha do tempo, *Andaluz* continua e ressalta:

> (...)*Como toda criança, tinha épocas em que desejava ser dançarina, cantora, veterinária, mas o desejo mais forte foi sempre a licenciatura, o que mudaram foram os argumentos.(...)*
> *(...) Nas aulas com meu irmão (...)vivenciava uma espécie de autoridade e superioridade, que era também o modo como via minhas professoras, detentoras de um conhecimento.(...)*
> *(...)O saber como forma de promoção vinha também aliado à fala de meus pais, que julgavam ser o estudo e o conhecimento a melhor*

> *herança que poderiam me oferecer, já que ninguém poderia se apossar dela sem meu consentimento.(...)*

Para *Imperador*,

> **(...)***Minha família é de origem alemã. Dessas que falam a língua, preparam pratos típicos, fazem festas com as danças tradicionais.(...)*
> *(...)Meus avós(...)tiveram 12 filhos, o que hoje totaliza mais ou menos uns 35 primos,(...) desses que a gente se cria junto, feito irmãos... (...)*
> *Minha mãe é a mais nova dos 12 filhos. (...) Quando estava com 20 anos, ficou grávida de mim, (...)de um corretor imobiliário, (...)que dispunha de dinheiro, mas não de vontade de ter um filho (...)minha mãe pediu um cheque para meu pai, a fim de pagar o procedimento. Com este dinheiro ela comprou todo o meu enxoval, o mais lindo de todos os primos, segundo contam minhas tias...*
> *(...)Durante muitos anos, nossa casa se resumiu a nós 3:Minha mãe trabalhava o dia todo e eu ficava com a minha vó.(...)*
> *(...)Durante as férias de verão, (...)meus tios (...) me disputavam (...)*
> *(...) minha vó (que só falava alemão(...), foi ficando debilitada pela idade, e então nossas viagens (...) pelas casas de parentes (...) agora era eu a guia nos ônibus.(...)o mundo era outro...(...)Mota, como se diz vó em alemão (...) dedicava-se a me fazer estudar, perguntando o que eu queria comer... (...)me lembro de pensar desde sempre que minha mãe de verdade era ela. (...)Minha "Mota" tinha preferência por mim(...).*
> *(...) eu era "um piá". (...)(...)Banhos de "valetão" que é o valo que se forma na irrigação do arroz, saltos de construções de três andares sobre os montes de areia (...) dirigir trator, colher e plantar fumo, passar trotes no orelhão, jogar futebol de tampas da cachaça do tio e padrinho...(...)*
> *(...)Mas tudo isso era em Restinga, Vila Rosa, ...(...)*
> *(...) em Santa Maria, (...)minha infância se deu no apartamento (...)da Tia "A", ou nos passeios e viagens que ela fazia questão de me levar.(...) Por isso me criei como irmã das suas filhas (...) até hoje(...) daquelas que nem se sabe quantas vezes se é comadre (é madrinha de casamento, de filhos, e por aí vai...).*
> *(...)minhas primas tinham todo o conforto e oportunidades que eu sonhei em ter quando eu crescesse. A tia sempre me dizia: estuda,(...) tu é esperta, (...) E me lembro sempre de pensar que quando eu crescesse, meus filhos iam comer sanduíche de "pão comprado com presunto e queijo" como na casa da tia "A" (...), e não pão caseiro com melado, como na minha casa"(...).*

Para *Dinamarquês,* os dados da linha de tempo pessoal profissional foram dispostos em tópicos, com características claras e sucintas como apresentadas a seguir:

> *Pai: Agricultor. Batalhador e honesto. Sempre investiu nos meus estudos.(...) Mãe: Agricultora e dona de casa.(...) Sempre me falou que eu tinha que estudar! A vida toda!*

> *Irmã - hoje com 35 anos. Professora dos anos iniciais. Fez magistério (...). Morei na casa dela para fazer magistério. Por indicação da minha mãe e por que queria ser professora.(...)*

A influência nas escolhas e imposições que as intercosturas delineiam nesse período de vida dos sujeitos está marcada, entre outros pontos de relação, pela dependência financeira dos pais, além das significações que os laços afetivos possibilitam enfrentar e se dedicar para conseguir transpor. Nos relatos dispostos na linha de tempo de *Favo, Encantado, Gregoriano e Floresta,* encontramos referências que sugerem estes destaques como uma das categorias de análise presentes nas intermediações que situam suas trajetórias de vida formativa referencial de mundo.

Favo

> *Eu nasci em uma família simples, de pais trabalhadores e de pouco estudo. (...) Meu pai era caminhoneiro e minha mãe costureira(...)o contexto não foi de pobreza, mas de muito trabalho (...)*
> *(...)Iniciei meus estudos em 1989 (...) em uma escola privada. (...) por ter a possibilidade de uma bolsa de estudos. (...)*
> *(...)muito apegada à minha mãe(...)tendo em vista o fato de que meu pai fora ausente por conta do trabalho que fazia com que ele se afastasse por meses seguidos (...)tive problemas para me adaptar na escola, (...) pois nunca tinha ficado longe dela(a mãe)(...)*
> *No ano de 1994, eu perdi a bolsa de estudos(...)Fui para uma escola estadual de periferia e tive um choque de realidade (...) tanto em relação ao contexto, aos colegas, como em relação aos conteúdos (...)*
> *(...)apesar dos problemas no início, adaptei-me muito bem nessa escola e lá vivi os melhores anos da minha infância, foi onde fiz grandes amizades e enfrentei muitos desafios. (...)minha vida social girava em torno da escola e do CTG.(...)*

Para *Encantado*

> *<u>Pai -</u> professor de escola pública - não foi meu professor em sala de aula; pessoa/profissional trabalhador, competente, ético, honesto, pontual, parceiro. Um grande incentivador das minhas escolhas pessoais e profissionais. Torcedor do meu sucesso.*
> *<u>Mãe</u> - professora de escola pública - não foi minha professora em sala de aula, pessoa/profissional alegre, de bem com a vida, amiga, organizada, competente, com práticas pedagógicas diversificadas e atraentes. Uma grande incentivadora de minhas escolhas pessoais e profissionais. É a quem eu sempre recorro. Torcedora do meu sucesso.*
> *<u>tio/padrinho</u> - professor de universidade pública - não foi meu professor em sala de aula, pessoa/profissional perseverante, batalhador, profissional, com muitos conhecimentos, com boa arguição, conselheiro. Um exemplo para minha busca de formação profissional e um grande incentivador nesse sentido. Torcedor do meu sucesso.*

Como é possível constatarmos, a influência daqueles que gravitam em torno do lugar de pai e mãe varia quando, no papel desses, estão alocados a avó, a irmã, a tia, os primos, o padrinho entre outros. Ao reforçarem ou assumirem o lugar que os pais ocupam ou deveriam ocupar, fazem-no em razão da busca dos significados afetivos que são construtores da autonomia e que, por razões diferentes entre si, como a exemplo vimos expressos nas linhas de tempo pessoal profissional dos sujeitos, compensam o lugar não preenchido por quem deveria fazê-lo. Independente de seus laços parentais, a referência se dá e o que direciona seus reposicionamentos é o acolhimento, o cuidado, o aconchego.

Sobre isso não exatamente, mas contribuinte e aplicável ao que estamos tentando dizer sobre tais influências, nessa fase de vida, encontramos em Larrosa (2010) algo que nos auxilia a compreender como estas passam a fazer parte dos processos que constituem a nossa base cognoscitiva que nos torna as pessoas as quais nos transformamos ao longo das diferentes etapas de vida e compreensão do mundo. Larrosa (2010, p.10) diz o que segue:

> A formação aparece aí como um trajeto não normatizado no qual se aprende a ler (e percorrer) o mundo. Mas para isso, para que o mundo seja legível (e "percorrível"), tem-se de, primeiro dissolver todos os esquemas de interpretações que nos são dados já lidos e interpretados.

O processo de autonomia desenvolvido durante o período de vida que compreende a infância e adolescência nos *instrumentaliza com pentes e agulhas*[97] para seguir dando a direção de cada ponto em escolhas de vida e profissão. As escolhas pela influência e também pelo rechaço ao que essas nos causaram.

Na linha de tempo de *Floresta, é* possível encontramos referências que também destacam essa afirmativa:

Para *Floresta*

> *Nasci numa cidadezinha (...) de imigrantes italianos. Lá ficamos até eu completar 3 anos de idade. Como em casa pouco se falava português, aprendi o italiano como meu primeiro idioma, (...)*
> *(...) no (...) Paraná, para onde nos mudamos, fui me adaptando (...)também ao português. (...) (...) dentro de casa, continuam até hoje se comunicando em italiano. (...)*
> *(...)Entrei na primeira série e(...) Sabia ler e escrever, (...) Mas o tal do italiano me atrapalhava. (...) me faltavam palavras para nomear objetos, sentimentos, necessidades (...). Mas a professora "T", com sua turma de escola rural, unidocente, tinha toda a paciência*

[97] Numa alusão ao trabalho de tear, seriam nossas escolhas.

> *de encontrar minhas palavras.(...) Ela foi, e continua sendo, minha maior referência de ensino, de profissional, de pessoa atuante e comprometida (...).*

A notoriedade do vínculo significativo e de repercussão afetiva, capaz de ser facilmente nomeada pelo encontrado na linha de tempo pessoal profissional dos sujeitos, trazidos anteriormente, não é tão visível no relato de *GREGORIANO* como podemos constatar a seguir.

Gregoriano relata o seguinte:

> *Abandonei a escola na Sexta Série do Ensino Fundamental, hoje, sétimo ano do Ensino Fundamental, 1983. Muitas foram às razões que me fizeram abandoná-la. O trabalho parecia-me mais interessante que o cotidiano escolar. Além de que, o mundo social onde estava inserido girava de modo mais interessante e significativo que o cotidiano escolar. Entre os adolescentes as festas de porão e logo depois as discotecas tinham outro ritmo. Arrisco-me dizer que a escola não mudou muito nessas últimas três décadas, mas as possibilidades de entretenimento para a criança e o jovem estão além do imaginado. Dar conta disso hoje é um desafio tanto para a escola como para o educador.*

No entanto, isso não significa a falta de influência, mas assinala que a mesma pode não ter sido suficiente para auxiliar no regramento que prioriza, organizando, segundo os valores desenvolvidos, sua ordenação para um “esperado” de vontade em permanecer e ter sucesso na escola. O sujeito que empresta seu relato não menciona as interações familiares como de alguma forma, influentes, mas é possível compreender que as mesmas se deram. Não solicitamos que a linha de tempo fosse complementada pelos sujeitos que a elaboraram, considerando que a compreensão do mesmo em recortar as próprias memórias a partir do tempo escolar, já é, na verdade, uma marca. Certamente, essa costurará a categoria de análise que destaca a presença, a relativa ausência e a ausência substituída por outra pessoa; a influência e a não influência ou a influência relativa/mediada; a projeção no modelo e a falta desta na direção que foca a formação escolar em situações cotidianas capazes de colocar a reflexão, que poderia ser referência nas trajetórias de vida e profissão.

No mesmo tempo que o sujeito, aos dezesseis anos de idade, tenha feito sua escolha ao mundo do trabalho, prematuramente ao término do ensino fundamental e médio, é possível afirmarmos também que as interações relacionais que

desenvolvem a autonomia e a reinterpretação dos modelos prontos de leitura do mundo se deram com densa intensidade. Foram elas as responsáveis pela independentização do sujeito para que ele se sentisse em condições de mover-se de forma autônoma e com competência vivencial.

O desenho dado à tecedura que foi formada pelos sentimentos que originaram a compreensão pessoal de valores experimentados, nessa perspectiva, não são determinantes, no entanto são desenvolvedores de urdiduras que ao longo das trajetórias de vida e, mais tarde, também de profissão, vão se prestando a balizadores para acréscimo de outras tantas. Logo, a pré-categoria que emana neste primeiro ponto articulador para análise que utilizará as narrativas dos sujeitos para buscar entrelaçamentos é o que chamaremos de **"**Relações Afetivas como Fios que costuram Escolhas".

Imagem 25 - *Reúnam rosas enquanto podem*. John William Waterhouse (1909).

Ponto Articulador Referencial 2- (PAR 2)

A escolha e o transcurso pela formação em Pedagogia

A memória dos sujeitos selecionou, para compor suas linhas de tempo no PAR 2, destaques como: a forma de ingresso ao curso e a prioridade de sua escolha pelo mesmo, as passagens que se deram entre oportunidades formativas como bolsistas em projetos e grupos de pesquisa.

Sobre as exigências que emergiram das matrizes curriculares, os posicionamentos dos sujeitos variaram entre concordarem, ajustarem-se, aproveitarem e até mesmo tolerarem com desconforto muitas das metodologias que

foram propostas pelos professores. Mas, também, relatam as aprendizagens que se deram a partir de interações, lembranças amenas e lembranças marcantes entre outras que subentendidas foram retomadas mais tarde nas entrevistas.

Apresentamos, a seguir, algumas das passagens que foram trazidas pelos sujeitos sob as perspectivas destacadas nessa fase de coleta de dados.

Escandinavo

> *(...) A Pedagogia era mais que gostar de criança, era um trabalho pedagógico comprometido com a criança e isso me influenciaria ao longo da vida.(...)*
> *(...)Passei a perceber o quanto a escola influenciou a minha própria vida.(...)*
> *(...)ao longo do curso(...)participação em grupo de pesquisa-(...) trabalho voluntários na OMEP[98] (...)*

Trigo

> *(...)Prestei vestibular para psicologia e não obtive êxito, foi quando minha mãe me sugeriu prestar vestibular para pedagogia, sabendo que existem disciplinas afins. No ano seguinte, passei no vestibular para pedagogia e iniciei o curso. (...)*
> *(...) paralelo aos conflitos foi nascendo a ideia de que se me tornasse professora poderia ser uma referência positiva. E esse foi e continua sendo o meu ideário na minha prática docente. (...)*
> *(...)Durante a graduação em pedagogia tive diferentes experiências, tais como a participação, já no segundo semestre, em um grupo de extensão no N.D.I (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) (...)*
> *(...) participei (...) do grupo de pesquisa do imaginário social durante um ano, (...)em reuniões e defesas de mestrado e em organização de eventos.(...)(...) no quarto semestre formamos um projeto de pesquisa e extensão,(...) intitulado "A aprendizagem através do lúdico" na Vila Maringá com crianças (...) apresentavam problemas de aprendizagem. Este projeto foi bem significativo e teve duração de dois anos e meio, demos continuidade em um projeto voluntário após a conclusão da graduação durante mais meio ano. (...)*
> *(...) o estágio de conclusão do curso (...) foi tão bom que os proprietários me convidaram para ficar trabalhando na escola.(...)*

A apresentação, na linha do tempo, para os episódios lembrados por Pérola, foram organizados assim como Escandinavo, ainda que não soubessem uma da outra, por indicativos pontuados por períodos anuais como descritos abaixo.

---

[98] Organização Mundial Educação Pré-escolar, neste caso, no núcleo de Santa Maria.

Pérola

> ***(...)No 2º semestre de 2003 (...)*** *Ingresso (...) pelo PEIES.(...)*
> *(...)Em 2004 - Reinício do curso e volta ao primeiro semestre (junto com as alunas do ingresso em 2004) devido à mudança curricular. O Curso passou a chamar-se Pedagogia - Habilitação Anos Iniciais. (...);*
> *(...)durante o curso fui Bolsista no Setor de Bolsas da - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), depois Bolsista do Serviço de Pneumologia do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) (...)*
> *(...)Em 2006 - Nova reformulação curricular e o curso passa a chamar-se Licenciatura em Pedagogia.(...)*
> *(...)Aprovação no vestibular para Letras Espanhol (...)que foi trancado devido a grande carga horária do curso de Pedagogia.(...)*
> *(...)No segundo semestre de 2007 (...) - Estágios nos Anos Iniciais (...)e na Educação Infantil(...).*
> *(...)Em Fevereiro de 2008(...) - Formatura (...)primeira turma a formar-se com as duas habilitações (Anos Iniciais e Educação Infantil). Éramos consideradas as "cobaias" do curso, e nossa paraninfa (...) em seu discurso na formatura abordou este assunto, nos tratando não como cobaias, mas como agentes de mudança daquilo que não havia sido satisfatório. (...)Em outras palavras, ao meu ver: cobaias.(...)*

Esmeralda

> *(...) fui aprovada pelo PEIES para ingressar em 2003 (...) no curso de Pedagogia e (...) logo no segundo semestre passei a ser(...) bolsista na Coordenação do Curso de Pedagogia que na época implementava sua mudança curricular, assim auxiliei a coordenadora durante um ano no período da manhã, quando surpreendentemente (...) fui convidada a fazer parte do grupo de pesquisa GPFOPE e trabalhar como bolsista,(...) no projeto de (...) Atividades Diversificadas em sala de aula.(...)*

Cristal

> *(...) 2003-2005 professores formadores de grupos de pesquisa foram fundamentais (...) poder ter experiências de extensão universitária e de convivência com outros cursos foi muito relevante.(...)*

Imperador

> *(...) Em 2001, já grávida , passei no vestibular para pedagogia, que resolvi fazer para trabalhar com crianças pequenas, que eu adoro. (...)*
> *(...) Durante o curso, sempre estive envolvida em projetos, sempre dei minha opinião em tudo, sempre busquei saber o que não sabia, mas nunca pensei em estudar para ficar por lá, como algumas colegas, já fazer mestrado, doutorado, seguir no mundo acadêmico. (...). sempre quis ir para a sala de aula... (...)*

> *(...)Me lembro das discussões em aula, e hoje, estando dentro da realidade de uma sala de aula, vejo o quanto alguns professores são(...) fora do mundo real, ensinando para os acadêmicos coisas impossíveis de serem realizadas... (...)*
> *(...)Me lembro também de professores comprometidos, que sabiam o que diziam, e que até hoje, quando me deparo com alguma situação real em sala, me lembro deles...(...)*

As costuras que se deram na direção da escolha pelo curso de pedagogia e as experiências de formação inicial relatadas pelos sujeitos da pesquisa que compõem o PAR 2 revelaram influências que estão para além da interação com os formadores na perspectiva que considera, entre outras, aquela que resultou na tecedura marcada por suas participações como membros de grupos de pesquisa, bolsistas em instâncias administrativas, participação em projetos que redimensionaram seus lugares acadêmicos, centrando-os, ainda que temporariamente, na condição docente.

Para Souto (1999, p.14-15), a formação pode assumir níveis variados de influência que se dão como *una aventura compartida,* definindo-a como *en parte intelectual, en parte emocional, en parte social y también corporal*.[99] Sobre estes, a autora diz o que segue:

> (…) La palabra aventura evoca lo nuevo, lo desconocido, lo insólito. (…)la palabra intelectual evoca lo racional, un cierto orden, una lógica, un conocimiento, una relación de los sujetos con el saber y un vínculo de conocimiento siempre "siendo".(…)
> (…) Aquellos aspectos de la aventura emocional nos plantean otro tipo de juegos y relaciones más vinculados a los deseos conscientes e inconscientes y también a la pasión. Pasión por formar, por ser formador, por formarse, por conocer, por investigar. (…)
> (…) Lo corporal (…) en su conjunto, en la podamos poner en juego el cuerpo de alguna manera distinta a esta de simple medio de nuestro pensamiento y habla.(…)
> (…) Lo social nos lleva(…) a los grupos de formación; una dinámica de las relaciones sociales (…) construida desde múltiple atravesamientos ideológicos, económicos, políticos.(…)[100]

---

[99] Uma Aventura compartilhada. (…) em parte intelectual, em parte emocional, em parte social e também corporal. LIVRE TRADUÇÃO

[100] A palavra "Aventura" evoca o novo, o desconhecido, o insólito. A palavra "Intelectual" evoca o racional, certa ordem, uma lógica, um conhecimento, uma relação do sujeito com o saber e um vínculo de conhecimento sempre "sendo". (...) Aqueles aspectos da aventura emocional levantam outro tipo de jogo e relação, mais vinculados aos desejos conscientes e inconscientes e também à paixão. Paixão por formar, por ser formador, por formar-se, por conhecer, por investigar. (…) (…)o corporal (…) em seu conjunto, é onde podemos por em jogo o corpo de uma maneira distinta a esta de simples meio de nosso pensamento em fala/em voz.(…)(…)o social nos leva(…) a grupos de formação; uma dinâmica de relações sociais (…) construída desde múltiplos atravessamentos ideológicos, econômicos, políticos (p. 14-15). LIVRE TRADUÇÃO

A perspectiva do PAR 2, corroborada pelos aspectos apresentados por Souto (1999), é aquela que foca a pessoalidade, o sentir a influência no ângulo a partir de si mesmo. Em todos os PARes (1, 2 e 3) o sentido de individualidade aparece, no entanto, diferem entre si na ênfase que destacamos em cada uma das localizações que assumem o estar sendo e preparam o vir a ser na docência, a partir da experiência labiríntica já apresentada, da qual nos falam Abraham (1986) e Isaía (2001).

À tal concepção, podemos ainda considerar a perspectiva dos saberes compartilhados apresentados por Bolzan (2002) que estão, também, presentes na composição das trajetórias de formação daqueles que buscam suas memórias no tempo que compreende a duração do curso que escolheram.

O PAR 2 anuncia as categorias de análise que se dão no entorno da dimensão que traz a repercussão/manifest[ação] do que foi teoricamente potencializado durante o curso, na condição de aprendentes dos saberes da docência.

A tecedura, a partir dos fios que apresentam a dimensão pessoal no sentido que, de uma forma singular, internaliza o absorvido/transformado das interações formativas que se deram ao longo do curso de pedagogia, estampa a segunda pré-categoria que chamaremos de “Singulares Entremeios Formadores”.

Imagem 26 - *As Denaides*, John William Waterhouse **(**1903).

Ponto Articulador Referencial 3- (PAR 3)

O tear da docência: mãos e pés na profissão

O PAR 3 reúne as proposições trazidas pela linha de tempo dos sujeitos que são complementares ao lugar que ocupam os dois “pontos articuladores” apresentados anteriormente. No entanto, o PAR 3 não incita somente as marcas presentes na memória formativa que se deram ao longo das trajetórias, mas ao que se tem como resultado desse processo ativo nas escolhas de formação.

O processo ativo nas escolhas de formação é aquele que está se dando no momento presente, costurado entre bases, referenciais, modelos e contra-modelos de vida e de profissão tecidos anteriores ao tempo das interações com reflexões teóricas, durante as mesmas e posteriores a esse tempo que traz uma nova dimensão reflexiva. Incluídos nesses, estão os incentivos à profissão e os desestímulos; a vivência de atitudes que foram inovadoras, tomando-se por parâmetros o habitual experimentado, mas inclui, também, os sentimentos de investidas sem retorno por si mesmo reconhecido, frustrante em expectativas e desestimulantes quanto às certezas da escolha pela profissão docente.

O entrelaçamento de todos esses sentimentos resulta no tecido formativo que dá vistas ao profissional conhecido em si por si mesmo. Faz do ângulo de visão que descortina o que compreende ser a docência, o meio de buscar entrecosturas para as relações enfrentadas no cotidiano escolar. E são essas buscas que se entrelaçam no intento de qualificar o jeito particular de ser o professor/a que se dedica também a dar vistas. Para isso, investe no processo formativo que além do apresentado nos PARes 1 e 2, inclui a interação com seus pares, com os estudantes das turmas para as quais é referência, aquelas que se dão consigo mesmo e tudo o que nesse processo está envolvido, articulando as experiências que tecem relevos diferenciados em significação e aprendizado, destacando a dimensão que, mais tarde, chamaremos de formação continuada. Nessa, a partir de escolhas formativas, as tentativas de qualificar o já compreendido, ao mesmo tempo em que reforça o que parece visível para si e, no entorno profissional, as referências que se dão em relação a si.

Tais investidas formativas, entre outras situações, tornam visíveis os pontos que podem marcar positivamente a escolha pela profissão, bem como pontos negativos que possivelmente também lhe revertam em arrependimento e desestímulo, sem esquecermo-nos de considerar aqueles que complementam aprendizagens/significados, mas passam sem costurar marcas que fiquem na memória. O conjunto das diferentes instâncias relacionais são também formadoras e influentes nos jeitos de se autopreparar para a própria docência. Não há como dar ênfase ao que é importante e abrir mão do que hipoteticamente seria menos importante.

Laville (2004, p.107) sobre os aspectos a serem considerados importantes na formação inicial, para que ela prepare o futuro professor para a profissão, diz:

> (…) No creo que ningún guión, ninguna preparación de curso por mejor pensada que esté con respecto al saber y a la progresión de los aprendizajes, tenga la capacidad de impedir que se manifieste el guión personal del docente.(…)
> (…) Cualquiera sea la preparación, el docente debe implementarla en un encuentro con seres humanos siempre singulares y no veo cómo podría estar ausente su propia persona. Ser un sujeto neutro, tener buenas preparaciones y precisamente poder sustituirse unos a otros.(…)El docente no es neutro. El docente debe implementar la situación desde sí.[101]

Estiveram presentes entre o que foi trazido pelas linhas de tempo pessoal profissional dos sujeitos, aspectos que sugerem um cenário mais de dúvidas e questionamentos do que certezas e segurança. A cultura escolar que pressupõe o ensino das respostas certas, ainda espera a receita, mesmo na formação superior. Ter expectativa de lhes ser passado claramente, tópicos a serem seguidos a fim de que, ao percorrê-los, desempenhem satisfatoriamente seus papeis que, na pedagogia, têm predominância sobre as funções docentes que preparam para a inserção no ensino básico e que inclui ações de ensino, pesquisa e gestão. As buscas por outros cursos que complementassem a formação desenvolvida na pedagogia são outro ponto que, apresentados neste PAR 3, parecem ter sido abertas pelo emprego de metodologias que inseriram a reflexão sobre a diversidade formativa sem fechar ou responder nenhuma delas. Não o fez, porque não há respostas nem fechamentos possíveis a serem dados. Mas a procura esteve presente, porque não há como negar o conhecido. Não há como desconstruir sem a espera de um tempo teórico formativo que leve os estudantes a isso, pedagogicamente esperado para que se dê ao longo das experiências vividas durante o curso. Daí a sensação de terem ficado incompletas, mal tecidas, com falhas na tecedura projetada e, por isso, faltante.

Mas também esteve evidente o reconhecimento do papel que a interação docente plantou e reconhecidamente está presente no dia a dia de profissionais que escolheram ser. As referências que misturam/combinam as relações de afetividade e ensino com a aprendizagem desenvolvida em todos os seus entrelaçamentos estão, nesses indicativos, também presentes. Os sujeitos apresentam, em intercosturas

---

[101] (…) Eu não acredito que nenhum certificado, nenhuma preparação do curso por melhor pensada que seja com respeito ao saber/conhecimento e à progressão das aprendizagens, tem a capacidade impedir que se manifeste um guia/certificado pessoal docente. (…) (…) Qualquer que seja a preparação, o docente deve implementá-la em encontros com os seres humanos sempre singulares e eu não vejo como poderia estar ausente a sua própria pessoa. Ser um sujeito neutro, ter boa preparação e precisamente/certamente poder substituir uns aos outros. (…) O docente não é neutro. O docente deve implementar a situação desde si. LIVRE TRADUÇÃO.

com os próprios pensamentos, o que elaboraram atendendo ao pedido que o deveriam fazer com vistas ao que julgassem, sucintamente, passagens importantes em sua linha de tempo pessoal e profissional.

Nos excertos das linhas de tempo, que no capítulo seguinte entrelaçarão as narrativas dos sujeitos, encontramos pontos que significam as referências que são destaques neste PAR 3.

Para *Cristal*

> *(...)Diante do início da carreira fora do curso, após a graduação, comecei a fazer uma ponte entre o que eu queria ser com aquilo que eu havia aprendido no curso.(...)*

Para *Andaluz*

> *(...)Assim que conclui o curso de Pedagogia fui indicada por uma ex-colega numa Escola Infantil particular. Atuei cerca de um ano com crianças de 4 e 5 anos. Foi uma ótima experiência e devo muito do que aprendi também a uma colega de trabalho.(...)*
> *(...)Havia realizado o concurso do estado em 2005, mas este não teria chamado ninguém. (...) fui chamada para um contrato para atuar nos anos iniciais no Estado. Entre muitos papéis e burocracias, acabei chegando (...)a uma escola no bairro São José, em 2010.(...) Atuei no 3º ano em 2010 e 2011, e este ano estou com 40h nas turmas de 4º ano.(...)*
> *(...)Logo no início, tive muito apoio de uma colega que também tinha outro 3º ano e com sua experiência de mais de 20 anos no magistério tinha ideias maravilhosas e me ensinou muito.(...)*
> *(...)Continuo cursando Licenciatura em Matemática. Tentei fazer uma pós (especialização) à distância em TIC mas não deu(...). Também sou tutora a distância do curso de Pedagogia EaD/UFSM. (...)*

Para *Favo*

> *(...)A minha inserção no grupo de pesquisa foi determinante para orientar minha atividade profissional, pois durante a graduação, eu não havia tido contato direto com minha área de atuação (anos iniciais) exceto no estágio.(...)*
> *(...)Foi no grupo de pesquisa que acabei encontrando-me na temática da formação de professores para a educação superior. (...)Entretanto, eu ainda considerava a temática um tanto externa para mim, pois eu era uma estudante estudando seus professores.(...)*
> *(...) em 2007 passei no mestrado e quando as aulas começaram meu bebê tinha um mês de vida(...) foi um período conturbado(...)*
> *Em 2009(...) conclui o mestrado e(...) passei na seleção para professora substituta na UFSM(...)quando faltava um semestre para terminar meu contrato como substituta, (...)passei na seleção para o doutorado(...)atuando também no EAD.(...) Hoje trabalho numa IES*

privada (...) trabalhando com pesquisa no contexto do ensino superior, o que de fato contribui com meus estudos para o desenvolvimento da minha tese de doutorado.(...)

Para *Encantado*

(...)Em 2008, Trabalhos como tutora e como professora (...)na Educação Infantil.(...)
(...)Em 2009,ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFPel (...)com uma bolsa CAPES/DS que me oportunizou dedicação exclusiva aos estudos;(...)
(...)Em 2010, o ingresso no Curso de Doutorado em Educação da UFPel. (...)Também fui e contemplada com uma bolsa CAPES/DS que me oportuniza a dedicação exclusiva aos estudos(....)

Na percepção de *Escandinavo*

(...)meu primeiro encontro como profissional foi em 2006 (quando me formei em Pedagogia) convivendo com uma então colega de escola, exemplo de respeito à criança e dedicação `a profissão(...)
(...)em 2007 e 2008(...)um incentivo e coragem para seguir adiante(...) na especialização em gestão e mestrado em educação(...)
(...)assim como a escola, a universidade pública me abriu portas para lugares jamais visitados(...)sair de Santa Maria e viver (...)novos caminhos com um companheiro que para mim é exemplo de ética, competência e responsabilidade.(...)aprovação em concurso público,(...) nascimento da filha(...)
(...) um dos legados da minha formação foi o de estar sempre em busca de novos caminhos ou o de reinventar aqueles pelos quais sigo dia a dia.(...)

Enquanto que para *Floresta* os destaques se dão como o que apresentamos a seguir:

(...) no meu estágio final, uma pessoa muito especial também me inspirou a ser professora. Eunice. Um anjo que me apresentou a realidade que não existe nos papéis da faculdade. Me mostrou as dificuldades de uma escola em que existe o negro, o pobre, o sujo, o autista, o cigano. (...)Foi um exemplo de pessoa que me cobrou muito, que me ajudava quando errava, mas que nunca fez por mim.
(...) um exemplo de vida e, principalmente, de profissional. (...)que continua influenciando minha prática.
(...) Aqui em Balneário aprendo todos os dias com minha equipe (...)estou vivendo a melhor experiência de aprendizagem. Posso visualizar como as crianças conhecem, acomodam e utilizam seus conhecimentos. (...)
(...) há poucas semanas estou recebendo alunas do curso de pedagogia, pesquisadoras do PIBID. Estou tendo outra experiência válida, de supervisora de ensino. Nunca deixo de incentivar, que conheçam a educação infantil por inteiro, que passem pelo Berçário

> *e se comovam também, mas que nunca, nunca deixem de estudar... e estudar o ser humano.* (...)

Imperador é tácito ao dizer:

> *(...)Quando me formei, já saí trabalhando, e amando (...). Sempre trabalhei com Educação Infantil, amo.(...) Hoje, sou professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Santa Maria, e gosto muito do que faço. (...)*

Enquanto *Esmeralda* dá a seguinte ênfase:

> *(...) Após a conclusão da minha formação inicial passei a fazer parte do quadro docente do Colégio (...), como professora regente de um primeiro ano(...) juntamente com minhas vivências formativas e o interesse pelos estudos voltados de certa forma (...)às dificuldades de aprendizagem, foram aspectos motivadores e determinantes para a escolha e realização do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional como uma formação continuada (...)certamente foi determinante em minha trajetória profissional(...)*

O conjunto de excertos, que significam os destaques deste PAR 3, apresenta o que estará compondo a terceira pré-categoria de análise dos dados da pesquisa, os quais foram coletados a partir das entrevistas que se deram com seus sujeitos, a qual chamaremos de “Marcas abertas à formação continuada docente ”.

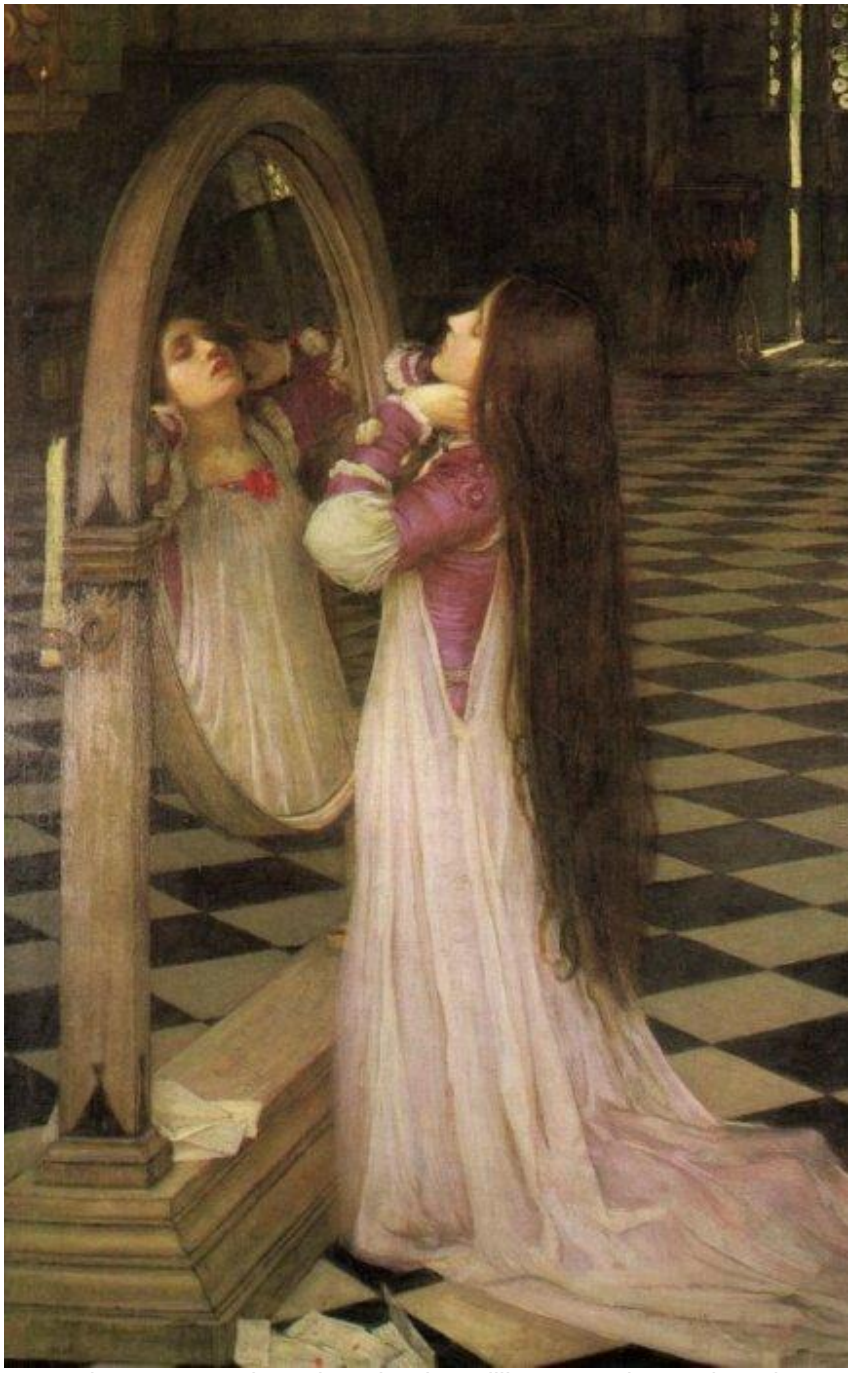


Figura 27- *Mariana do Sul*. John William Waterhouse (1897).

8 Teceduras da pesquisa: as categorias de análise

A análise das categorias de pesquisa que emergiram das linhas de tempo pessoal profissional está apresentada neste capítulo 8.

Tais intercosturas se dão na perspectiva de compreender o que está contido no problema e nas questões de pesquisa apresentadas no capítulo 5, intitulado “Entrelaçamento dos Nós”.

O problema (cap.5.1) que explicita a dúvida “Como as marcas na formação inicial de pedagogos, estabelecidas na relação com os formadores, influenciam suas escolhas de formação continuada”, prepara o arcabouço que anuncia as três questões a serem satisfeitas/atendidas. O problema constitui o que direciona previamente os pontos de investidura para o desenvolvimento do que se dará a conhecer.

As questões de pesquisa (cap.5.2) constituem os fios que dão a direção do foco para que a análise aconteça.

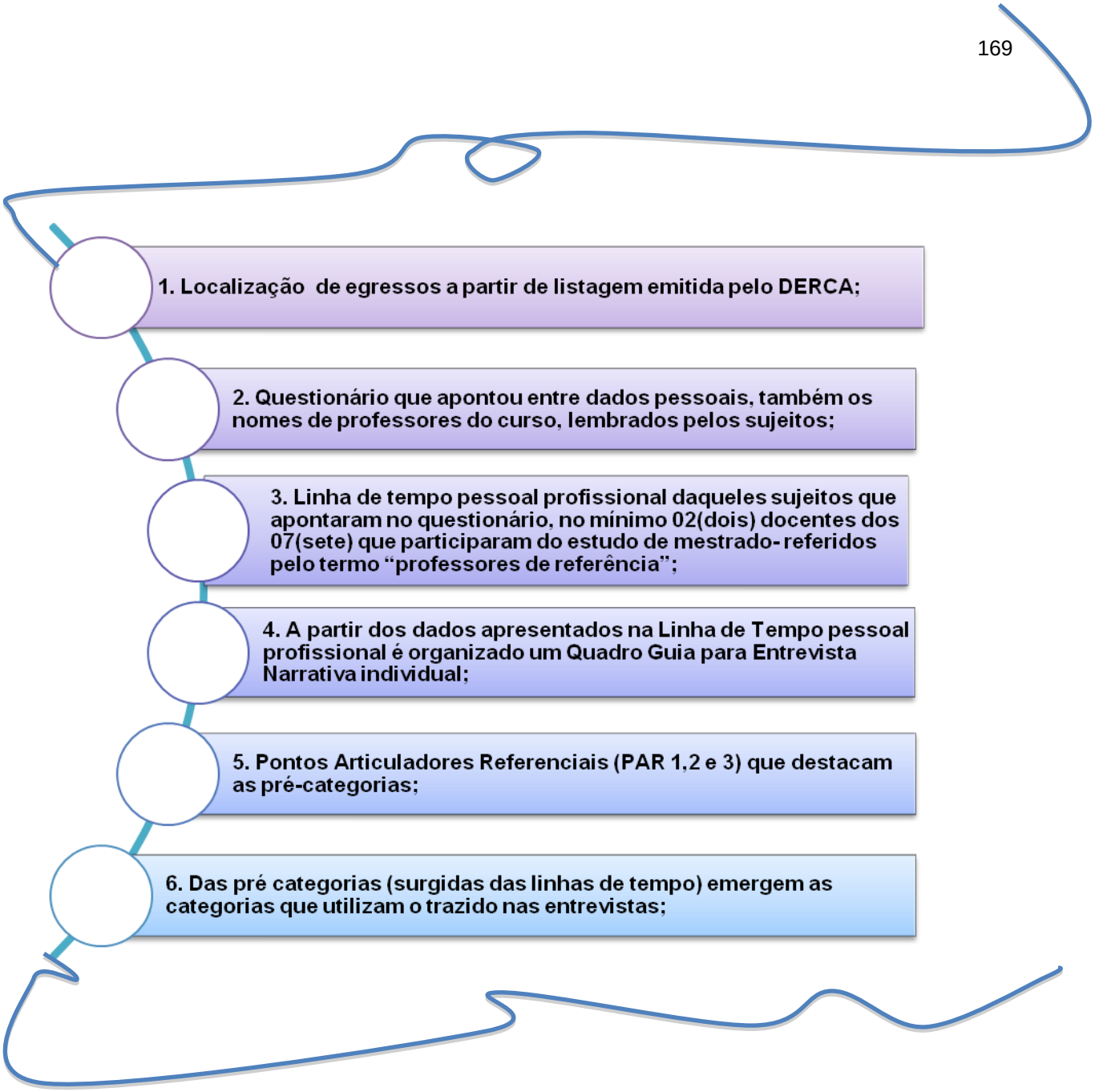
- Quais são as “marcas” de interação docente no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia (2006 e 2008)?

- Quais as influências das marcas nas escolhas formativas continuadas dos egressos participantes da pesquisa?

- Em quais aspectos essas influências são/foram determinantes nas escolhas de formação continuada dos egressos?

Em cada um dos PARes (1,2,3) buscamos destacar as recorrências encontradas na linha de tempo dos sujeitos, dividindo-as em três momentos: antes, durante e após a escolha do curso de pedagogia, ainda que essas localizações temporais não tivessem sido solicitadas. A partir delas, organizamos categorias prévias para alocar o que foi colhido das impressões e interpretações dos participantes sobre o que, ao longo de cada capítulo do texto, até aqui apresentado, viemos discorrendo pessoal e teoricamente para também compreender.

No entanto, após as categorias prévias terem sido apresentadas, agora procuraremos saber o que trazem inclusas as ideias elaboradas pelos sujeitos, considerando que é a partir delas que as narrativas das entrevistas individuais se desenvolveram e delinearam a estampa de um processo formativo continuado que tem, nas relações tecidas ao longo da formação inicial, as influências para as buscas de formação continuada.



Quadro 1 - Intercosturas que resultaram nas Categorias de Análise da pesquisa:

A metodologia que apresenta os passos de pesquisa percorridos para a tecedura documental do que podemos dispor para as análises foi se constituindo ao longo da coleta dos dados, a partir do que encontramos em Deshaies (1992), Terré (1998), Darré (1999), Lankshear e Knobel (2008), além de Moraes (2007) pela análise de conteúdo das narrativas entre outros autores já citados que fundamentam os atravessamentos dos caminhos percorridos.

A tentativa de organizar o desorganizado para que, a partir dos dados coletados, emergissem os pontos que respondem/satisfazem as perguntas iniciais da pesquisa, foi para nós o próprio desafio como pesquisadoras e também o responsável pelas buscas de instrumentos que auxiliassem nessa *organização.* Tanto Deshaies (1992) quanto Terré (1998), Darré (1999), Lankshear e Knobel (2008), destacam a importância da autoria do pesquisador em tecer também a própria metodologia e não somente seus resultados de análise. Para Deshaies (1992, p.25), *a metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. (...) a metodologia não substitui o investigador ou investigadora (...) Faz apelo, a um investimento indispensável da própria pessoa.*

A nomeação dos sete passos/entrelaçamentos, nesse capítulo, dá-se no intuito de aproximar a compreensão do leitor na visualização da metodologia de pesquisa construída e corroborada pelo que encontramos em Darré (1999, p. 37), quando este diz que *a questão não é o saber, mas as posições perante o saber* que o pesquisador declara, a partir do que coleta das impressões trazidas pela memória dos sujeitos de pesquisa. Essa tecedura já não é mais somente sua, mas de todo o tecido relacional que se estabelece entre autores de referência, sujeitos e suas narrativas entremeadas pelos saberes do/a pesquisador/a. A direção desse foco busca a tecedura que, de alguma forma, intercomplementa uma nova lógica de visualização em um ângulo do saber ainda não explorado. O caráter de “não explorado” está sob a perspectiva do não explorado à luz que o pesquisador traz para discutir o tema.

Essa “depuração” de dados coletados em passos/entrelaçamentos até a chegada às três pré-categorias e delas ver emergir três categorias de análise propriamente ditas, está teoricamente respaldada pelo que encontramos também em Darré (1999, p. 31), quando diz que é possível desenharmos os caminhos que nos auxiliam seguir para compreender como os sujeitos *transformam as suas maneiras de pensar e não como essas maneiras de pensar se transformam.* Foi preciso encontrar a forma que tomaria a teia tecida na análise para aproveitar as diferentes dimensões que cada uma delas apresentava.

Lankshear e Knobel (2008, p.259-260) abordam uma forma semelhante a que organizamos os passos/entrelaçamentos de análise deste estudo, denominando-a como *desenvolvendo categorias em abordagens de codificação aberta,* no seguinte pressuposto teórico:

> Quando os pesquisadores começam a anexar rótulos de codificação conceitual aos dados, normalmente surgem grupos gerais de conceitos similares. De início, eles serão provisórios, mudando à medida que mais dados são analisados. Ao desenvolver categorias a partir dos códigos, o pesquisador visa juntar grandes quantidades de dados em "organizadores de ordem mais elevada "que possam ser mais mantidos em números fáceis de trabalhar. A busca de relações entre estes organizadores de ordem mais elevada, finalmente permite ao pesquisador descrever, explicar e interpretar a cena.

Damos vistas a essa organização, apresentando a Tabela 2.

Tabela 2 - Pré-Categorias e Categorias de Análise

Pré-categorias	**A partir da linha de tempo pessoal profissional elaborada pelos sujeitos**	**(a partir das entrevistas) Categorias de Análise da pesquisa**
1. Relações Afetivas como Fios que costuram Escolhas	- situaram as análises no período de tempo anterior à escolha pela pedagogia a partir do encontrado em suas linha de tempo pessoal profissional	**1.Fios da Tecedura formativa**
2. Singulares Entremeios Formadores	- situaram as análises no período de tempo durante escolha e o transcurso pela formação em Pedagogia	**2. A subjetividade Formativa**
3. Marcas abertas à formação continuada docente	- situaram as análises no período de tempo de escolhas de formação continuada	**3.Marcas Docentes**

Categoria 1: Fios da Tecedura formativa

O conjunto que reúne os destaques apresentados como influência nas escolhas de formação, que utilizará as narrativas das entrevistas, se propõe a satisfazer o que antecede e prepara para satisfazer a primeira questão de pesquisa postulando a 1ª categoria de análise, como o explicitado na Figura 1(F1):

Figura 1 - Categoria 1

A F1 apresenta os “Fios da Tecedura formativa” partindo do pressuposto que as influências emanadas de experiências vividas no período em que se focam as narrativas, resultam em fios com matizes tênues de direcionamento discreto e, em alguns casos, presentes nas escolhas formativas continuadas que serão vistas mais tarde.

Para fundamentar teoricamente a compreensão dos dados colhidos, utilizaremos o que encontramos a partir de Josso (2010), Bosi (2003) e Heller (1982).

Os entrelaçamentos de vida que marcaram o tempo de infância, adolescência e alguns até mesmo o início da adultez e/ou já nela inseridos, referem a influência dos valores vivenciados no dia a dia e o quanto tais valores estão expressos na escolha de formação para a docência que se daria mais tarde.

É interessante retomarmos que embora o sentido seja outro, a influência que os professores que foram referência na seleção dos sujeitos desta pesquisa tiveram de seus pais e familiares nas trajetórias de suas formações (CAVALHEIRO, 2006).

A recorrência que passa a ser um subsídio emocional influente nas escolhas no presente estudo se dá na perspectiva que encontra nas descobertas possíveis pela leitura crítica e na vontade de querer saber mais, permeadas pelo incentivo que assegurou, contrariando as adversidades que concorriam para que se desse o

contrário, espaços para interações nessa direção formativa. Ao contrário do modelo projetado com base em experiências familiares, nos relatos dos atuais sujeitos, o mesmo se dá pelo que chamaríamos de mudança de paradigma de ensino e de aprendizagem.

Quase todos os sujeitos egressos participantes desta pesquisa são também egressos de modelos construídos pelos valores projetados pelos pais para além de si mesmos, tendo os filhos como extensões de seus desejos não realizados de formação escolar e profissão, bem como a tudo o que isso inclui.

Na perspectiva que se dá a 1ª categoria, destacamos os seguintes excertos das narrativas dos sujeitos:

Pérola

(...)Minha irmã (...)depois de tantas idas e vindas para Santa Maria, acabou falecendo(...) Foi quando voltamos em definitivo para Santa Maria. (...)um ano depois(...) ficou pronta nossa casa e tivemos que sair dali (...), eu já tinha os vizinhos daquela casa, tinha me readaptado e daí uma nova mudança.(...) quando nos mudamos só tinha nós praticamente. Não tinha ninguém(...)Foi difícil ali também, mas acho que sempre lidei muito bem as perdas.
(...) quando eu estava na sétima série, (...) a orientadora educacional da escola me chamou para conversar e depois chamou meu irmão, depois chamou a minha mãe. (...)e disse que eu e meu irmão tínhamos um bloqueio por termos perdido a nossa irmã (...). E a mãe, não aceitou aquilo.(...) Não sei se eu tinha ou não tinha algum bloqueio, mas sei que a minha mãe não aceitou e (...) disse para ela que era formada em Psicologia,(e não é), e que os filhos dela (...)tinham superado. Na época foi feio o que ela fez, e hoje eu dou risada.(...)
(...) Nunca fomos a psicólogo e até conversando com uma colega minha que é psicopedagoga, ela me disse "mas que tal é o bloqueio que tu tens"... Se tornou uma coisa engraçada com o tempo.(...)
***(...)** na época até minha mãe disse que "ela(a orientadora) não tem é serviço por isso tem que ficar inventando coisa".(...)*

Imperador

(...) A gente vivia indo pro interior e trazia melado, e trazia nata, e trazia tudo o que a gente comia. (...) E quando a gente ia lá na tia sempre tinha pão comprado que na minha casa não tinha porque a minha avó fazia (...)
(...) Não que a mãe não comprasse também, mas não era uma coisa cotidiana, que na casa da tia sempre tinha e na minha casa não, (...)e eu lembro claramente que eu pensava : "na minha casa, meus filhos vão comer isso sempre !". E eu comecei a pensar no que essa minha tia dizia, que tinha que estudar..., e eu sempre fui muito de

estudar, então eu pensei: "estudo...vai ter que ser assim pra eu poder ter as coisas! " (...)

Dinamarquês

(...)em casa, os meus pais não tiveram uma formação como a nossa(...) Meu pai estudou, se não me engano, até a 4ª série. A minha mãe também (...)
(...) eles sempre foram pessoas muito simples, muito pobres enquanto crianças (...) não tinham muitas condições.(...) Eram agricultores mesmo. (...)
(...)Talvez por isso que eles sempre incentivaram. O que eles mais queriam que a gente fizesse era estudar (...)o discurso da minha mãe era esse(...)
(...)Pela minha mãe, acho que estudo o resto da minha vida(...) por ela eu só estudava. (...)Deus nos livre namorar...(...) Não podia nem pensar em outra coisa, só em estudar. (...)
(...)mesmo com poucas condições, sempre se sacrificaram para nos incentivar a estudar. E eu sempre gostei, eu não sei se era por causa desse incentivo (...) e sempre pensei em ser professora, talvez acho que um pouco em função dessa admiração que eu tinha e tenho ainda por(...) essa professora que me alfabetizou.(...)
(...) é que ela emprestava uns livros de literatura infantil. (...) E como não tinha na escola e meus pais não compravam, então o contato que eu tinha com a leitura era através dos livros que ela me emprestava. (...)
(...)na minha adolescência(...) eu queria namorar, não queria saber de muita coisa não! Só que a minha mãe sempre falando: tem que estudar, tem que estudar! (...) a minha irmã foi para Tapera fazer o curso de Magistério, acabou casando, (...)a minha mãe queria que eu fosse, que eu estudasse lá, que eu morasse com ela e fizesse o curso.(...) E eu me fui. E a minha irmã (...) sempre foi uma professora muito competente.(...)
(...)É uma decepção para mim porque ela é muito inteligente (...) eu (...) nunca quis parar, comecei a especialização, mestrado e doutorado,(...)
(...)me frustro um pouco por ver assim que ela tem tanta capacidade e parou no tempo (...)

Floresta

(...)Os meus pais e os avós falavam o italiano. (...)Onde morávamos no Paraná era uma colônia italiana e se falava muito o dialeto.(...) Eu tinha 4 anos quando fui morar lá. (...)A língua que predominava era o italiano mas eu falava o português e misturava porque os meus pais ensinavam o italiano.(...)
(...)Quando fui para a escola , entrei na 1ª série direto. Foi uma misturada grande (...)e tive dificuldades em me comunicar. A professora "V" falava comigo e não me entendia e eu respondia em português, porque também não entendia o que ela dizia.(...)

(...)Ela pedia para mostrar o que eu queria dizer. Hoje em dia eu (...) eu perdi um pouco de falar em italiano. (...) sempre gostei muito de ler, aí eu retirei na escola um livro que se chamava "Férias na fazenda Ecológica que tinha umas 300 páginas e sem figura. Li tudo. E fui lendo sempre e crescendo o meu vocabulário.(...) Pedia aos meus pais que falassem mais o português pra mim.(...)

Andaluz

(...)era bárbaro, (...)também super difícil aquela época, mas ao mesmo tempo divertido, (...) e a importância que os meus pais davam pra isso, assim: "não... tem que ir pra escola",(...) tinha todas as dificuldades pra não ir (...),
(...)eu me lembro de uma vez que me marcou muito, que quando chovia, e era possível, o pai colocava uma lona em volta do trator e levava a gente, quando não era possível , porque a chuva era muito forte, tinha a opção de um ônibus que chegava meio atrasado na escola e que voltava mais tarde(...)
(...) E eu me lembro que a mãe me disse assim: "não vai na aula hoje", e eu chorei porque eu queria ir, aí a mãe: "tá, então para de incomodar, vai... " daí eu me vesti, cheguei na estrada e passou um carro e nos banhou de barro e aí eu já chorando de novo, voltamos pra casa, troquei de roupa voltei pra estrada, deu tempo. (...) de tão teimosa que eu era (...) daquela coisa de gostar de ir pra escola.(...)
(..,)a professora vinha da cidade(...)passávamos o dia inteiro na escola, (...) ela era diretora, secretária, bibliotecária... merendeira (...) muitas vezes a gente trocava a educação física pela limpeza. Eram acordos que a gente tinha (...) e a gente não se dava conta que aquilo também estava nos construindo. (...)
(...) Depois,(...) no primeiro ano, eu já era alfabetizada praticamente, pelo meu pai. Eu chegava em casa e coitado... da lavoura, e tinha que ir me ensinar as letrinhas...(...)
(...) Então eu cheguei na escola e não tive dificuldades (...)pra mim era tudo maravilhoso. Eu adorava repetir dez vezes a letra "a" que eu já sabia (...)os livros da biblioteca, nossa... eram uns caquinhos. Mas eram tão divertidos ,coisa que eu nunca manuseava em casa (...)Eu ganhava os toquinhos de giz colorido pra levar pra casa e riscar na parede... era o máximo! Depois, na segunda série, passava a auxiliar os colegas do primeiro ano (...) essa questão...ah, agora eu vou ajudar o meu colega . Muito legal...(...)

O conjunto de excertos nos traz às vistas, os reconhecimentos às influências tecidas no convívio com os sujeitos e seus familiares, bem como a força formadora que essas têm ao agirem na direção dos fios valorativos que, ao longo das trajetórias de vida e depois, veremos que também de profissão, reforçam-se em ângulos cada vez mais visíveis. A visibilidade pode ser aquela que repete o vivido, mas também pode ser aquela que o rejeita.

É importante destacarmos que as influências, pelo sentido que assumem, auxiliam-nos como pesquisadores a compreender as possíveis tendências formativas que se deram desde os ambientes que produziram a ideia primeira de um vir- a -ser futuro, até a identificação do que possivelmente tenha contribuído com as escolhas mais adiante. É através da interação com todos que deste entorno fazem parte, que as contribuições passam também a ser fios significantes de formação. Os fios significantes são as pessoas e as situações que, de alguma forma, compensam/satisfazem/nutrem as lacunas de sentimentos, desejos existentes nessa etapa gerativa, que ainda não são profissionalmente latentes, ainda incapazes de evidenciarem um querer e não querer ser personagem que pertença a uma determinada profissão.

Sobre as influências, Bosi (2003, p.118-119) classifica-as como estereótipos e opiniões sobre o vivido/experimentado, discorrendo o que segue:

> A criança, nos seus primeiros anos de vida, é mais dependente do consenso dos maiores; para viver de acordo com as exigências dos outros, limita e mata a sua vida interior. Essa auto-eliminação é conseguida pela restrição da consciência, que lhe traz segurança. Se não existisse a insubmissão, o acordo criaria uma sociedade especular, e a socialização faria de nós um espelho contra espelho que se reduplicaria infinitamente. Se as atitudes fazem parte de um campo mutuamente compartilhado, a criança confia nos pais e nos professores, e o indivíduo, no seu grupo primário. Confiamos nas instituições que nos socializam: eis a razão das nossas primeiras crenças e atitudes.(...)

É importante que possamos destacar o papel formativo das instituições já nessa fase de desenvolvimento socializante. A primeira instituição externa à tutoria familiar é a escola. O alargamento das relações interpessoais é parte do processo que desenvolve nosso pertencimento à condição de sujeitos sociais, daí sua importância como seres humanos resultantes da própria cultura, que na convivência com o outro possamos *virar gente* (FREIRE, 1996), ainda que a primeira sociedade que participemos tenha sido a família que precede o ingresso a outras instituições maiores como a escola. Também nessa fase, são Fios da Tecedura Formativa, as ações que resultam em marcas trazidas pela narrativa dos sujeitos como faz "**Andaluz**":

> *(...)na escola, por ser interior, a gente vivenciava muita coisa ... "a escola de vocês é fraca" ... (...)dito por colegas da cidade, amigos, família... (...) ah... vocês não vão ter acesso a continuar os estudos (...) e o pai se preocupava muito com isso, só que ao mesmo tempo a*

> *gente participava... (...)*
> *(...)A escola, na época, era muito forte em liderança, cpm,*[102] *direção, essas coisas ... e nos metiam em tudo que o município preparava : gincana de esportes, de matemática, de ciências ...tudo a gente ia.(...) A gente dava um jeito,(...) um pegava o carro e levava todo mundo...(...) a gente não deixava de participar e eu era uma que estava metida em tudo(...) era jogo, era ciências, era matemática, era português... eu estava sempre junto nas equipes... tentava fazer parte do máximo de coisas (...)*

O excerto da narrativa de *Andaluz*, destaca a tendência a um entrelaçamento dado entre uma consequência formativa e o reconhecimento de fatores que contribuíram desde a sua origem. A afetividade permeia variadas instâncias e também transcende o núcleo familiar. O esforço que faz o conjunto de atores presentes no cenário tecido pela memória do sujeito remonta o que poderíamos compreender como elos emocionais unidos a se proporem compensar faltas, ainda que essas sejam trazidas pelo que dizem e pensam outros elementos de fora desse círculo de relações cotidianas mais particulares.

O esforço dessas compensações concorre na direção que fortalece e ramifica vínculos envolvendo outros sujeitos que passam muitas vezes a serem mais influentes do que aqueles que integram as relações familiares por não conviverem no dia a dia dessa construção de identidades. Essas relações de pertencimento e não pertencimento constituem os fios da tecedura formativa, ao pressupormos que as teceduras são posteriores à produção dos fios com os quais essas são feitas. Estar implicado afetivamente/emocionalmente em algo é estar permeável ao processo que desenvolve os fios relacionais que nos formam. Ao longo das trajetórias pessoais, os fios vão dando a direção da tecedura, que redimensiona e faz singular cada processo formativo.

Mas também precisamos considerar que o fato da memória do sujeito ter dado relevo a esse esforço coletivo, não é, necessariamente, um indicativo ou preparo para uma escolha profissional propriamente dita. Da mesma forma que precisamos também deixar claro que tais ações estarão elencadas nas prioridades futuras de escolha, sem dúvida. No entanto, não é privilégio de situações que levem a escolher somente a profissão, mas tudo o que perpassa pelo julgo de sim e de não a ser decidido, direcionando as ações independentes da natureza que as mesmas

---

[102] Círculo de Pais e Mestres.

suscitem. O que contribui para que se desenvolva a essência emocional e valorativa do sujeito, nesse caso, pode ter sido o conjunto do que explicitamos sem esquecermos dos entrelaçamentos que são possíveis a partir das experiências que este foi/é capaz de significar como apresentamos.

Tal processo realiza o que Heller (1982, p.114) chama de sentimentos orientativos quando escreve: *en los contactos interpersonales la importancia de los sentimientos orientativos crece proporcionalmente a la ampliación de los contactos, la multiplicación de sus relaciones*.[103]

É possível encontrarmos em excertos da narrativa de "**Encantado"**, passagens que resignificam a influência das experiências afetivas positivas que desenvolveram, como sujeito, a partir dos sentimentos orientativos que ficam visíveis como tal na escolha pela profissão.

> *(...)a minha mãe é uma professora (...)e trabalhava com canto, música e todo mundo amava ser aluno dela e eu achava isso um máximo. (...)eu nunca fui aluna da minha mãe. (...)*
> *(...)eu vejo ela como um modelo de professora feliz, (...)que gosta do que faz, (...) comprometida, que gosta dos alunos e eu procuro fazer, ela procurava fazer, (...) uma aula em que os alunos se sentissem bem, e eu acho isso bacana e me inspirou bastante. (...)*
> *(...) eu via também outras professoras em formação que (...) iam lá em casa falar com a minha mãe.(...)O meu pai aposentado também como professor(...)era professor de técnicas agrícolas, essa disciplina era fora do currículo, então ele acabou (..)em atividades administrativas. Ele era o tesoureiro e pau pra toda obra. (...)um homem disponível.(...) E eu via meus pais sempre prestativos, a comunidade sempre reconhecendo o trabalho deles.(...)*
> *(...) Lá em casa sempre teve muitos livros, canetas, vídeos, filmes, joguinhos, porque meus pais influenciavam, queriam educar bem os filhos e incentivavam muito a gente nos estudos e isso é uma coisa da família. (...)E eu a princípio não queria muito ser professora porque todos os meus conhecidos diziam que eu ia ser professora, e eu já ouvi de outras pessoas ah filhinho de peixe, peixinho é e eu não queria ser o que as outras pessoas diziam, eu queria ser algo que eu escolhesse ser.(...)*

O reflexo da influência afetiva delineia um perfil pessoal profissional com características retiradas das experiências vividas pelo sujeito e, por isso, consideradas experiências formadoras de vida e mais tarde também de profissão. O vivido na experiência fortalecida, pelos laços afetivos que os referenciam, ultrapassa

[103] Nos contatos interpessoais a importância dos sentimentos orientativos cresce proporcionalmente à ampliação dos contatos, à multiplicação de suas relações. LIVRE TRADUÇÃO

tal parâmetro e amplia a extensão dessa tela formativa que começa a entrelaçar relações cada vez mais abrangentes, dependendo da idade-tempo e complexidade das interações que vão sendo possíveis desenvolver. Tal compreensão está corroborada pelo que encontramos em Heller quando o que nos propõe, confere a importância que têm as relações de todos que fazem parte do ambiente desenvolvedor.[104] Por mais indelével que seja sua interação, isso se torna possível, porque não é a frequência o que referenda a diversidade nas reflexões, mas seus significados na história de vida de cada sujeito. Poderíamos afirmar que esses são os fios da tecedura formativa que, ao longo das intercosturas, assumem nuances mais marcantes e mais amenas, extensões de alcances variados, maiores e menores. Diferentes espessuras e igual visibilidade no que, ao longo dos tempos de vida e interações formativas, intercomplementam-se em encaixes, desencaixes, sobras e faltas que situam cada um dos sujeitos nas escolhas que fizeram para si.

O intento de querer escrever a própria história, sem que essa seja previsível pelos outros sujeitos que desse ambiente participam ativamente é, no fim de análise, também, uma forte marca que mesmo inconsciente, está presente na projeção dessas escolhas e da forma como cada um dos sujeitos passa por elas, dando-lhes características singulares.

Ao buscar contradições no vivido, buscamos, também, a autoria na direção de um processo que não tem tecedura marcada, mas pontos que referendam essa escolha pelo sentido contrário. Esse processo de ir modificando o interno a partir da influência externa não é um dado desta análise, fundamenta-se no princípio da formação proposto por Josso (2010, p. 44), a partir do que sabemos por Piaget (1965,1967):

> A formação se apresenta como um processo contínuo de auto-organização do ser vivo em constante interação com um meio ambiente. Porque as trocas com o meio ameaçam um equilíbrio interno, o organismo enquanto ser psicossomático, trabalha por um reequilíbrio. Do biológico ao psicológico, uma mesma dinâmica de regulação das trocas está em curso. Essa regulação se efetua num movimento dialético de assimilação dos dados da experiência aos esquemas de ações anteriormente construídos e estabilizados, e de acomodação desses esquemas à nova experiência.

É possível contratarmos, a partir do excerto da narrativa de **Trigo,** nessa 1ª categoria de análise, o que de certa forma contribui para que a sujeito proponha

[104] Ambiente desenvolvedor é todo o ambiente que favorece ou não, interações reflexivas com seu entorno e que provocam aprendizagens em toda e qualquer área do saber.

para si as tais costuras afetivas que são possíveis de influenciar nas escolhas que mais tarde resultam em direcionamento para escolhas profissionais.

> *Na época, eu tinha uns quinze anos eu acho...e tinha uma tia (...) ela estava fazendo psicologia (...) eu admiro muito ela, tudo o que ela faz, fico encantada, eu tenho um enamoramento, vamos dizer assim, por ela (...)*
> *Um dia, nós estávamos na casa da minha vó e (...) uma prima pequena estava fazendo uns desenhos e minha tia começou a falar com a minha mãe sobre os desenhos, (depois que minha prima saiu dali) (...) e fazendo análises (...)eu pensei: "meu Deus, como assim? como que ela consegue ver isso num desenho?"(...) " que coisa linda isso, eu quero ser... isso que quero ser ...assim também tal qual ela era". Comecei a pensar: ela faz psicologia se sabe tudo isso. Eu vou fazer psicologia também (...)*

O tal "enamoramento", ao qual o sujeito se refere, projeta um ideal descolado do papel profissional real que passa a ser almejado e, muitas vezes, esse descolamento pode equalizar num rol de escolhas, um destaque que parte de características que não são as únicas nem as mais utilizadas.

Essa análise retoma o já referido no capítulo 6, quando apresentamos uma das pesquisas que tangenciam em algum ponto com o presente estudo, o destaque hollywoodiano da profissão docente, divulgado em filmes que ficaram famosos e que exercem, a partir da abordagem dada, grande influência nas escolhas da profissão docente nas décadas de 60 a 80.

As entrecosturas que empregam os fios de significado afetivo para reproduzir ou rejeitar escolhas, a partir de influências obtidas durante a infância, adolescência e início da adultez, como já explicitados, também podem ser claramente encontradas na narrativa de ***Escandinavo***, como apresentamos a seguir:

> *(...) A infância foi um período difícil, familiarmente falando. O meu pai faleceu quando eu tinha cinco anos, daí logo veio o padrasto, tinha problemas com bebidas.(...) Eu tinha medo de tudo e insegura...(...) essa insegurança vinha muito dessa infância. E eu lembro (...)da escola, que entrei com quatro anos, e eu adorava e adoro até hoje, (...) (...)eu buscava na escola o meu refúgio, eu criei ali vínculos, como se fosse uma brincadeira de casinha (...)*
> *(...) A escola, nessa parte de minha infância foi de fuga, eu me protegia lá, mas em casa eu também fazia muitas brincadeiras. (...) mas eu era muito carente, muito chorona. Meu Deus, se alguém não me dissesse, ou se me olhasse com a cara feia, enrugada eu já abria um berreiro. (...) eu era a mais nova em casa, só um irmão vivia em casa ainda, o resto já tinham saído e minha mãe também*

> *trabalhava muito. (...)Eu era adotada, e desde bem pequena e também na adolescência isso foi uma coisa (...) procurar de me identificar com alguém...(...)*

O lugar que era prazeroso, possivelmente, seja influência de busca para o que mais tarde seria também o lugar de trabalho pela profissão escolhida. As teias que vão sendo criadas, independentes de suas ligações, resumem, como ponto inicial, as marcas centradas nas relações afetivas ou na compensação de falta delas.

Bosi (2003) chama a isso de processo de estereotipia. Essa colheita de dados que passam a nos ser referência ao que esperamos encontrar para viver, primeiramente, a experiência idealizada é descrita pela autora como colheita perceptiva onde "colhem-se aspectos do real já recortados e confeccionados pela cultura" (p.114). "Essas imagens têm autoridade sobre nós: e para nos invadirem elas nos pedem apenas que estejamos acordados" (p.117). Ou seja, não há como não sermos atingidos por tudo o que nos rodeia. Considerando o caso desse entorno que ainda venha carregado de significado afetivo, não há como escapar de sua influência.

Nessa perspectiva, as influências vividas, nessa fase gerativa, são formadoras dos vínculos que mais adiante concorrerão para que outras escolhas sejam feitas incluindo-se nelas, também, as escolhas de profissão. A perspectiva que coloca a possibilidade como uma das alternativas para acontecerem as escolhas, dá-se a partir do que Bosi (2003, p.120) afirma que "podemos delegar à autoridade nossa confiança, mas às vezes, as crenças e as convicções que nos vêm dela não se conciliam com a experiência." Isso porque, no entremeio dessas relações de experimento e apropriação de saberes, estão alocados singulares entremeios formadores que anunciam a próxima categoria de análise deste estudo.

Categoria 2. A subjetividade Formativa

A F2 apresenta a transposição da pré-categoria 2 intitulada "Singulares Entremeios Formadores" encontrada a partir das linhas de tempo dos sujeitos. Na presente dimensão, a pré-categoria passa a ser conhecida como a Categoria 2 de análise, intitulada "A Subjetividade Formativa" que assim como na categoria 1, utiliza as narrativas das entrevistas para tecer análises que deveriam ser conclusivas. A perspectiva de que deveriam ser conclusivas mas não o serão, apoia-

se no pressuposto da incompletude trazida por Freire (1996) e que dá pertencimento ao processo que desenvolve para formar.

Figura 2 - Categoria 2

A Subjetividade Formativa reúne os excertos das narrativas dos sujeitos que nos reportam às memórias revividas que se deram no período de interação com seus professores durante a formação inicial. Nossos intentos de análise recaem sobre aspectos que propõem costuras igualmente subjetivas entre os dados obtidos, os possíveis fundamentos teóricos que por eles atravessam e a nossa compreensão de toda essa tecedura. O que direciona os achados dessa categoria é satisfazer a primeira questão de pesquisa que busca saber "- Quais são as "marcas" de interação docente no processo de formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia (2006 e 2008)?"

A subjetividade é o tear singular interior que nos dá a dimensão compreensiva das relações que desenvolvemos com todo o nosso entorno. Esse entorno não significa que seja físico, presencial; ele está na relação que o posiciona entre o que nos rodeia e nós como sujeitos. Daí a justificativa para o nome que utilizamos para a 2ª pré-categoria de onde a "A subjetividade Formativa", como 2ª categoria propriamente dita, emerge.

É interessante que, ao apresentarmos as subjetividades trazidas pela narrativa dos sujeitos que se deram a partir de suas relações com seus formadores, possamos também destacar o lugar que ocupam as intersubjetividades como

entrelaçamentos que precedem o desenvolvimento das singulares subjetividades. É no processo que intercostura as estampas, resultantes dessa interação, que nos propomos tecer as análises que buscam satisfazer a 1ª questão de pesquisa já referida.

Filloux (2004, p.35) diz que a intersubjevidade é o retorno sobre si mesmo, na perspectiva que busca, em Souto, referência para afirmar o que segue:

> Entre un formador y un formado o entre un formador y los formados se producen interacciones entre personas teniendo cada una su propia personalidad, y las interacciones entre estas personas son en una amplia medida responsables de la manera en que se instalan los procesos de formación.[105]

Tais interações referidas pelo autor são dependentes do nível em que as relações se dão, implicando diferentes dimensões entre os sujeitos envolvidos. É um processo dialógico. Neste estudo, embora tenhamos pontuado para a seleção de sujeitos, aqueles que foram alunos dos professores que participaram do estudo de mestrado, nos deteremos na análise dos processos formativos que se deram a partir das interações durante a formação inicial, procurando nos ater ao período de tempo em que esses se desenvolveram.

Para Filloux (2004, p.41), compreender a intersubjetividade na perspectiva de ser "o retorno sobre si mesmo",

> (...) es decir que la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento.(…)
> (…)la lucha por el reconocimiento entre el formador y el formado pasa pos algo que tiene que ver con el diálogo , pero no hablo de un diálogo explícito. Hablo de un diálogo a nivel subconsciente.(…)
> (…) Esta idea de existir para sí, consciente de sí mismo y más o menos e su sí inconsciente recibiendo el para sí del otro, implica justamente tomar en cuenta la relación. Saber que cada cual habla, de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente.[106]

---

[105] Entre um formador e um formado ou entre um formador e seus formados se produzem interações entre pessoas tendo cada uma sua própria personalidade, e as interações entre estas pessoas são em uma ampla medida responsáveis pela maneira em que se instalam os processos de formação. LIVRE TRADUÇÃO

[106] (…) é dizer que a intersubjetividade está sempre ligada ao diálogo e todo o processo de dialética do retorno sobre si mesmo e pela luta por seu reconhecimento.
(...) a luta pelo reconhecimento entre formador e o formado passa por algo que tem a ver com o diálogo, porém não falo de um diálogo explícito. Falo de um diálogo a nível subconsciente.
(...) Esta ideia de existir para si, consciente de si mesmo e mais ou menos ao seu inconsciente recebendo o para si de outro, implica justamente tomar em conta a relação. Saber que cada qual fala, de certa maneira, a partir de algo inconsciente, porém que ao mesmo tempo expressa coisas a nível consciente. LIVRE TRADUÇÃO.

No excerto da narrativa de **Gregoriano,** encontramos o seguinte:

> *(...) eu acho que os primeiros professores marcaram de uma forma mais específica (...)no início do curso é claro que tem as disciplinas que (...)são importantes (...), mas, "Rocha"[107] trabalhou com a filosofia (...) eu já entrei direto no grupo de pesquisa dele(...) então a gente já tem uma caminhada grande durante a graduação(...)*
> *(...) das disciplinas maçantes depois da filosofia vem a psicologia com "Água", a sociologia com a professora **"T"**[108] depois a professora "Sol" que trabalhou com a matemática (...) era interessante também, mas especificamente eram essas disciplinas, com esses professores, que o diálogo (...) entre aluno o professor (...) ficava bem claro pra nós, na verdade, a construção do conhecimento, pelo menos pra mim, (...) é nessa perspectiva (...) de um ouvir o outro... dessa relação professor aluno, aluno professor, esse vice e versa... essa dialética (...)*
> *(...) acho que "Vento" marca essa questão porque ele trouxe Paulo Freire pra dentro das discussões(...) estas questões de diálogo, da dialogicidade e isso ia marcando, tipo assim de professor para professor(...)veja bem como as coisas não estão descoladas uma das outras(...)*

Os pontos destacados pelo sujeito levantam a notação de um ambiente promovido pelo formador e pelo conjunto de seus pares, que evidencia uma estampa teórica com vistas a privilegiar um processo desenvolvedor da autonomia de ser na dimensão pessoal precedindo o objetivo de formar, teoricamente, um futuro profissional da docência.

O processo que integra o sentimento de sentir-se respeitado é parte importante no meio do todo que poderia generalizar e diluir a sua pessoalidade, age no entrelaçamento que vai dando sustentação ao desenvolvimento da auto-estima

---

[107] Na pesquisa de mestrado os sujeitos receberam os seguintes pseudônimos pelos quais serão aqui também referidos:
Luz: Pela objetividade para referir-se aos fatos. Imediato, claro, branco...LUZ;
Terra: Pelo apego às coisas de sua origem: família, valores, lugar onde apego às coisas de sua origem: família, valores, lugar onde nasceu...riso de essência forte como abraço que acolhe e depois protege...TERRA;
Água: Pela aparência e tom de voz calmos, gestos amenos.... força, direção e profundidade nas colocações... um rio "Uruguai" de ÁGUA transparente;
Sol : Pelo riso aberto e forma branda, permanente... de construir a própria docência em situações diversas sem perder a característica do seu temperamento... SOL;
Vento: Pela forma de rajada por onde passa, voz alta, posições firmes e indecisões marcantes ao longo do tempo... move-se, arregla - se , reconstrói...VENTO;
Ar: Pela capacidade de estar em todos os lugares, favoravelmente...oxigenando ideias; renovação... olhar verde - esperança entre os espaços das trajetórias que ARticula...AR
Rocha: Pela firmeza incondicional fundada na origem de cada palavra que dá sentido ao pensamento como um todo em si... força nas convicções...ROCHA. (CAVALHEIRO, 2006).

[108] Os professores formadores que não participaram do estudo de mestrado, mas suas relações são trazidas pela memória dos sujeitos, serão referidos pelas letras que formam a palavra "T E C E D U R A S". Aqui, apresentamos a primeira referência destes como "T".

que é necessária para que a reflexão sobre o próprio entendimento se efetive e promova a compreensão propriamente dita.

A característica da dialogicidade, presente nas relações formativas entre o sujeito e seus formadores (ao todo, Gregoriano lembrou de 6 dos 7 professores que eram referência), denotam que, a partir da subjetividade de cada um, no trato com essas situações e seus entornos, essas foram competentes ao que se propuseram.

É importante salientar o que **Gregoriano** diz a respeito de si como parte da turma, quando se autodefine, dizendo:

> *-"(...) eu tinha fome de saber;(...) sede de conhecimento...(...) quanto mais eu sabia mais eu queria saber (...) e aqueles professores de "peso" ali na minha frente...(...) eu queria aprender tudo(...)aproveitá-los a cada minuto que estava com eles(...).*

Uma análise que poderíamos tomar para compreender a necessidade expressa pelo sujeito de querer aproveitar ao máximo o que os formadores tinham para ensinar, reside na cultura que dá ao docente o poder do saber acumulado em si desenvolvido, pronto para ser repassado como conhecimento importante, capaz de garantir o acesso ao sonho projetado de também vir a ser uma fonte de saberes para exercer a profissão docente escolhida.

Outra análise possível ao excerto apresentado é o de considerar que Gregoriano parou de estudar aos 16 anos, na 7a série, e retomou os estudos aos 30 anos já completos, quando terminou o Ensino Fundamental, depois o Ensino Médio. Largou o emprego, mudou de cidade vindo para Santa Maria, fez cursinho e se manteve durante dois anos com recursos parcos do FGTS por ter saído do emprego, decidido a ingressar no Ensino Superior-ES em Santa Maria. Toda essa mudança gerava também a urgência em querer compensar, já no ES, o tempo perdido de escolaridade que, na época, optou por não dar continuidade. Mesmo sem a pretenção de seguir a carreira docente, considerando que o ingresso no curso se deu pela possibilidade de uma concorrência menos acirrada no vestibular, frente ao potencial reflexivo observado nos formadores, acabou por levá-lo a descobrir que a docência, sem que ele soubesse, era o que desejava ser. Daí a urgência em se apropriar do que o tornaria um par dos professores que despertaram sua admiração.

Em qualquer uma das direções de análise, é possível destacarmos o desejo do vir-a-ser como um fio que perpassa as duas hipóteses. A criação de uma imagem que o coloca pessoal e profissionalmente no topo de seu objetivo é o que permeia

os intentos e as trajetórias para suas realizações. A pressa em alcançá-los é o alimentador de um não esmorecimento da urgência nessa busca. As intersubjetividades articuladas que utilizam e resultam na subjetividade formativa é o que potencializa as diferentes formas dessa autoformação nos seus também diferentes tempos de trajetória.

Gregoriano utiliza o que Heller (1982) chama de sentimentos orientativos quando, em vista das adversidades de vida, que não lhe correspondiam ao esperado, depois de um dado momento, propõe para si novas estratégias que foram sendo seguidas para continuar a se conduzir no mundo, de um modo diferente do vivido até então. Aproveitar a sabedoria daqueles "pesos" à sua frente para também se apropriar de seus saberes, obviamente estavam incluídos no planejamento interformativo, considerando que tais sentimentos se orientam elegendo pessoas que mais se afinizam ou não, tendo como referências a experiência e o conhecimento atribuídos a esses contatos como critérios para essas escolhas.

Numa perspectiva um pouco semelhante, apresentamos o excerto da narrativa de **Favo:**

> *(...) da professora "AR" me lembro de aulas excelentes, muito boas mesmo (...)*
> *(...) eu lembro da avaliação que ela fez conosco que foi um álbum do estatuto da criança e do adolescente (...) era uma aula muito dinâmica , ela falava bastante, falava "pelos cotovelos "(...)*
> *(...) a gente tinha abertura pra participar (...)foi no quinto semestre(...) Então eu já estava numa fase mais madura dentro do curso (...) absorvendo (...) melhor aquilo que vinha. (...)as dinâmicas que ela usava em aula te obrigavam a saber sobre o que estavam falando porque ela fazia de um jeito que tu tinhas que te posicionar(...) tinha que ter lido os textos (...) eu gostava (...)eu lia(...)até porque eu tinha isso como um princípio, gostando ou não da disciplina(...) eu lia os textos...mas não que eu os estudasse.(...)*

A constatação destacada por *Favo* relativa à habilidade docente para incentivar a leitura dos textos que seriam discutidos em aula, embora esse fosse um princípio por si já adotado, entre outros pontos presentes na memória, denota a presença de sentimentos orientativos assim como no excerto de Gregoriano.

No caso dos dois sujeitos, a memória que traz as relações obtidas poderiam ser consideradas como induzidas a provocarem as lembranças sobre o vivido nas

situações formativas, em razão dos nomes já terem sido indicados pelos próprios sujeitos, no questionário que serviu para selecioná-los como participantes.

Gregoriano lembrou-se de 6 formadores, enquanto *Favo* lembrou-se de apenas 2 e ambos os casos, como nos outros excertos já apresentados e certamente nos seguintes, a memória foi conduzida propositalmente. No entanto, em todas as entrevistas, os participantes trouxeram a lembrança de outros formadores que, mesmo não fazendo parte da lista dos sete que eram referência, falar sobre estes era um caminho por nós já esperado.

Os critérios que delineiam como referência para este estudo os sujeitos da pesquisa de mestrado que abordou as trajetórias formativas dos formadores de futuros professores para a escola básica, não é tácita para os participantes da presente pesquisa, mesmo que tenham sido, a esta altura da entrevista, já informados. Pensar para lembrar o que ainda reside na memória sobre as experiências que viveram e o que delas permanece, traz relações de vida que incluem as que se propõem a formar para a profissão.

No excerto da narrativa de ***Encantado,*** que lembrou de 3 dos 7 formadores, encontramos as referências nas seguidas perspectivas:

> (…) *Vou contar um pouco do que eu lembro. Da professora "Sol" eu lembro que ela deu a metodologia da matemática pra gente né, eu lembro que a gente tinha material impresso e algumas coisas que a gente estudava(…) de como ensinar matemática para crianças nos anos inicias, que foi a minha formação. Eu lembro muito daquele laboratório que a gente tinha as aulas, tinha colegas com dificuldades na matemática e (…)elas perguntavam como que iam trabalhar matemática se não sabiam(…) lembro dela como uma professora bem acessível, bonita, bem arrumada, admirava ela, mas minha relação assim não foi muito próxima com ela. Essa metodologia da matemática acho que foi assim um pouco curta, pouco tempo (…)*

Quando *Encantado* se refere à *Sol,* dizendo que iria contar um *pouco* do que lembra, é possível presumirmos que existem outras lembranças que, por razões que a sujeito não revela, prefere não relacioná-las. O que apresenta são lembranças amenas que finaliza pontuando a dimensão de seu relacionamento e justifica, ainda que inconsciente, que só destaca tais pontos porque o tempo de interação foi curto e que não tinham proximidade além das relações de ensinar e aprender.

Sobre a memória, em relação ao segundo formador apontado pelo mesmo sujeito, este diz o seguinte:

> *(...)De "Água" eu não lembro exatamente a disciplina que ela me deu, acho que era organização escolar, não, não, foi psicologia. Da professora Água, eu lembro de leituras que a gente fazia, Piaget, o desenvolvimento da criança. (...)*
> *(...) Eu lembro que a professora Água cantava umas músicas infantis que poderiam estar usando em nossas práticas depois. (...)Não lembro de nenhuma agora(...). Mas pra mim é bastante significativa essa coisa da arte na sala de aula, eu valorizo muito e tenho isso como memórias. Eu lembro que algumas músicas usava-se palmas que estimularia o desenvolvimento do corpo e da atenção da criança. (...)Eu guardo todo meu material de graduação, tenho costume de encadernar, mas não tenho aqui (...), estão lá em casa, se eu soubesse, eu tinha ido lá resgatar meus caderninhos como cola (risos).*

E, ao se referir ao terceiro formador que busca na memória entre os três por ele indicados, em meio aos 7 esperados, revela o que segue:

> *(...) a professora "Ar foi minha professora da pós (...)e daí eu tenho mais lembrança dela na pós do que na graduação. Eu não lembro muito do que ela trabalhou, sinceramente.(...)*

A partir do que *Encantado* lembra em relação aos três formadores que indicou no questionário, assim como *Favo* e *Gregoriano* indicaram os seus, resguardadas as proporções atribuídas pelos sujeitos, é possível afirmarmos que o lembrar não é o mesmo que se relacionar ou, ainda, interagir. Lembrar fatos, bem como se dar por conta que não há nada muito significativo a ser lembrado, é o mesmo que não ter lembrança nenhuma ou muito pouco o que resgatar na memória.

A subjetividade que costura esses significados, para que algo fique guardado na memória e outros sejam esquecidos são, na verdade, os conteúdos ensinados, mas que não foram aprendidos. Para nós, a partir de Freire (1986), seria reconhecer que, se não houve aprendizagem nas situações com estes formadores, também não houve ensino, porque um é interdependente da ação do outro. Esse é o sentido das intersubjetividades lidarem entre si com as subjetividades entre formados e formadores e resultante dessas inter/trans/justaposições, reconhecê-las como formativas. Certamente outros entrelaçamentos se deram para dar resistência a um tecido que precisava ser formativo. No entanto, sabemos agora, que possivelmente não tenha sido a partir destas relações que poderiam ser colocadas no lugar onde

ficam os entrelaçamentos vistos como superficiais ou ainda complementares. A seguir, apresentamos excertos de outros sujeitos que convivendo no mesmo espaço acadêmico como fizeram Encantado, Favo e Gregoriano narram o seguinte em relação aos mesmos professores de referência:

Dinamarquês, que apontou 5 dos 7 formadores de referência, ao abordar suas relações com "**Ar**", diz o que segue:

> *(...) dos 5 com certeza eu vou falar mais de "Ar", porque foi a que me marcou mais, de todos os professores(...) Porque eu sempre gostei dela, eu sempre admirei ela, desde que ela começou a dar aula, tanto pelo conhecimento que ela tinha na área... (...) por ela ser uma professora que demonstrava ser conhecedora daquilo que ela precisava trabalhar conosco em sala de aula. (...)Ela sempre estava com livros novos, querendo se atualizar(...)*
> *(...) em seguida que nós começamos as aulas com ela, (...)ela me chamou (...) para perguntar quem que eu indicava, para ser bolsista dela ... olha só! (...) Eu indiquei eu mesmo...(...)*
> *(...)Aí então fora da sala de aula, nesse convívio, eu aprendi muita coisa. Eu aprendi a ser organizada, eu via ela fazendo mil e uma coisas ao mesmo tempo, sempre envolvida com muitas coisas. Várias coisas importantes dentro da Faculdade, envolvendo projetos...(...) Ela só não era uma boa orientadora. (...)Coitada da aluna dela de TCC(...) Ela não tinha tempo, coitada, para orientar, sentar e conversar como orientadora. (...)Mas para mim ela sempre foi muito legal e sempre me entendeu e me incentivou.(...)*

As relações tecidas, a partir de fios que assumem significados como os que nos relata Dinamarquês, poderiam ter sido, também, presentes na tecedura que não se deu com Favo, Encantado e Gregoriano, mesmo que estas tenham sido no mesmo tempo e no mesmo espaço físico.

A oportunidade de se autoindicar como resposta à pergunta feita por "Ar" ainda que essa já tenha sido feita diretamente e em reservado, talvez seja o que faltou aos sujeitos que nem sequer lembram sobre o que trabalharam com a formadora, senão mais do que algumas passagens.

Na narrativa de *Esmeralda,* encontramos exemplos que foram marcantes, assim como Dinamarquês, envolvendo a mesma formadora, a qual os sujeitos apresentados anteriormente se referiram. Diz **Esmeralda**:

> *(...) bem no início, eu estava naquela questão do saber se era esse curso mesmo que eu queria ...e surgiu a oportunidade, mas não em sala de aula, de ser bolsista de "Ar" (...). E isso me motivou a continuar, porque eu consegui interagir mais com a pedagogia, a*

> *partir do momento que a pedagogia trocava o currículo e se estava implementando todas aquelas mudanças.*[109]
> *(...) ali eu comecei a presenciar essa parte administrativa da pedagogia, porque ela trabalhava com políticas na pedagogia. Então essa parte que, sinceramente, até hoje tenho vontade de exercer... essa parte da administração, técnicos educacionais não só como professora, nesses institutos e universidades(...). Eu adorava trabalhar com ela na coordenação. (...) A gente fazia, na verdade, papel de secretária, porque não havia secretaria, mas essa parte de trabalhar com as matrículas, estruturas, organização, muitas coisas eu aprendi ali (...). (...)Isso já me deu uma certa ligação maior com a profissão, até por ter uma pessoa em quem tu te espelha, (...) E em aula lembro dela trabalhando sobre coisas que até hoje a gente precisa(...)*

As subjetividades se dão no limiar da intensidade em que as relações dos sujeitos conseguem entrelaçar com significados pré-existentes. Daí a perspectiva de singularidade de sujeito para sujeito. As experiências que se dão ao longo das trajetórias são individuais e pessoais. As relações que desenvolvem a visão de si, no lugar que o posiciona no mundo, são únicas. São essas intercosturas que entrelaçam afetividade e a falta dela em todas as suas nuances. O nível de convivência nas intercosturas, que trazem para dentro das trajetórias formativas de vida e formação, experiências a partir de valores éticos, desenvolve também fios relacionais com diferentes espessuras que costuram e dão pertencimento a diferentes e inúmeras teias que nos incluem. A circularidade que permeia o *designer* dessas teias formativas são delimitadas pela subjetividade, que leva cada um dos sujeitos, no mundo, a se deixar influenciar a partir de medidas que são niveladas a cada nó que gera reflexão sobre si mesmo e na relação de si com o outro em todos os seus entornos.

Em cada um dos excertos apresentados, percebemos que relações se deram de formas diferenciadas. O que regula o vínculo que se desenvolve a partir de uma relação de ensino e de aprendizagem? Como é possível pessoas dentro de um mesmo espaço, no mesmo período de tempo estabelecer relações tão diferenciadas

---

[109] Esmeralda se refere às reformulações curriculares de 2004 que consolidaram com nova mudança curricular em 2006. Entre outras mudanças, alterou a titulação conferida ao concluinte do curso de Licenciada em Pedagogia com Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau (Fonte: Registro do DERCA no Verso do diploma da autora da pesquisa formada em 1986, na matriz curricular que foi vigente de 1984-2004) para Licenciada em Pedagogia com Habilitação para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.(Res. CNE/CE n.1 de 15 de maio de 2006.) Fonte: http://www.ufsm.br (PPP do Curso de Pedagogia Diurno)

umas das outras? A subjetividade é o que tenciona a criação desses vínculos através das intersubjetividades.

As relações se desenvolvem pela ação que as intersubjetividades, calcadas nas trajetórias formativas pregressas, realçam, dando vistas a singulares modos de compreender e se apropriar das experiências que delas venham a emergir. No caso das relações de ensinar e aprender, as relações não acontecem de modo diferente.

Para Romanowski (2007, p.55),

> A dinâmica da aula caracteriza-se pela ação do professor e dos alunos, sendo mediada pelo conhecimento. Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objeto: o conhecimento; ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos.

A relação da qual a autora se refere pode ser entrelaçada por uma palavra, um gesto, uma frase, um exemplo usado numa explicação, um reporte numa determinada situação, um som mais alto ou mais baixo de voz que força ou reforça a compreensão entre outros instrumentos mediadores da intenção de ensinar e aprender. Todos eles são parte do que poderíamos designar como o conjunto de deflagradores intersubjetivos que teceram significado na subjetividade de cada sujeito nas sucessivas situações. Por sua causa, as relações se deram com mais, menos e até mesmo indiferente intensidade, a ponto de alguns sujeitos terem guardado na memória tais relações em detalhes, e outros nem mesmo lembrarem qual a disciplina que a formadora desenvolveu na turma.

O processo formativo como um caminho para si mesmo do qual nos fala Josso (2010), pode ser aquele que se dá a partir das relações entre sujeitos com objetivos que se intersatisfazem[110] como é o caso de docentes e estudantes. Poderíamos dizer, também, o contrário: estudantes egressos do curso de Pedagogia e aqueles que foram seus formadores iniciais para a profissão. A subjetividade formativa passa a ser esse entrelaçamento de proposta reflexiva que encontra pontos de significado tecidos até então em outras instâncias afetivo-cognoscitivas. A partir de Bosi (2003), o processo formativo poderia também ser considerado aquele caminho que percorremos reeditando o tempo, a partir de onde ele vive na memória, qualificando sempre o que já existia.

---

[110] No texto, apresentamos a palavra *intersatisfazem* no pressuposto que a mesma signifique um encaixe de interesses entre formadores e formandos.

A sala de aula é um lugar onde o repertório mnemônico individual é convocado a se apresentar a partir de apelos auto, inter e hétero formativos regulados pela subjetividade que equaliza novos saberes na tecedura formativa, tanto pessoal quanto coletiva.

São as diferenças niveladas e desniveladas pela subjetividade dos sujeitos envolvidos que deixam marcas, ou passam despercebidas ou ainda podem tecer vincos amenos de lembrança esparsa sobre o vivido. No entanto, todos são urdiduras para entrelaçamentos que vamos escolhendo dar ao longo das trajetórias perpassadas, sejam elas consigo mesmo, familiares, formadores, e também no círculo das relações com os colegas nesses ambientes de formação.

Há referência de formadores que foram trazidos pelo conjunto dos sujeitos com tamanha ênfase em seus processos de formação inicial que, mesmo não pertencendo ao grupo de professores referência, não teríamos como não os trazer para análise. Seria negar evidências de dados coletados. Como já referido (na nota de rodapé 104) a esses formadores demos o nome de uma das letras da palavra TECEDURAS. Apresentamos outro excerto de “T” e logo após excertos dos docentes “E”,”C” ,”D”, “U”,”R” e ”A”.

Escandinavo em referência à **“T”**

> *(...) ”T “ também foi pra mim uma referência de formação e de vida. O grupo também era uma sala de aula, tínhamos opiniões diferentes e a gente tinha que chegar em um consenso e ela tinha essa coisa, nos permitia autonomia de decidir também as coisas e isso foi um grande aprendizado (...)*

Favo se referindo à **“E”:**

> *(...) eu era bolsista de um projeto que “E” tinha e foi nesse momento que eu comecei a me interessar e a descobrir o que eu queria fazer(...)foi ela que mais ou menos me disse...(...) Eu tinha essa angústia (...), eu pensava, eu estou fazendo pedagogia, mas eu não sei se eu quero estar dentro de uma sala de aula com crianças.(...)*
> *(...)Então, foi “E” , em conversas comigo, eu falava dessa minha angústia e ela me dizia :-“ Não quer dizer que tu vais ser pedagoga que tu vai ter que (...)trabalhar com crianças se tu não queres(...) Não é só isso que tem pra fazer...” , foi a partir da entrada na pesquisa com ela que eu comecei a me dar conta que realmente eu poderia fazer outra(...)*

Encantado em referência à **"C "**

> *(...) Eu vou falar meio geral o que eu lembro, até (...) marquei (...) a professora "C", no instrumento que me enviaste...eu adorava as aulas dela.(...) Eu lembro da professora "C" assim como pessoa, muito sempre arrumada, cheia das pulseiras e falava, falava, falava muito passava a tarde inteira conversando com a gente, era bem bacana(...) com leitura, interpretação de texto, eu gostava muito, e até pela experiência que ela tinha, foi uma professora que conseguiu realmente se aproximar da turma.(...)*

Dinamarquês fazendo referência também à **"C"**

> *(...)E outra professora também que foi muito significativa foi a professora "C", (...) A juventude dela, o modo como trabalhar com os textos em sala de aula, as histórias que ela contava...(...) ela era o que queríamos ser(...)*

Pérola faz várias referências à "D" e "R" das quais apresentamos duas:

Em relação à **"D"**

> *(...) a professora "LUZ" (...) nos deu a disciplina (...) e depois o professor "D" deu a continuação no próximo semestre. E as lembranças que eu tenho do "D" são muito maiores do que as dela. Porque ela foi aquela professora normal, tranquila que não é boa nem ruim, passou assim...(...)*
> *(...) a disciplina do "D" não me deu interesse, mas a forma como ele conduzia me faz recordar mais dele do que dela. Ela na verdade transparece pra mim aquele tipo de profissional que faz o seu trabalho sem nenhuma intercorrência, não maltrata demais os seus alunos, mas que não tenta criar um vínculo. Ou também fui eu que não quis criar com ela, não sei... a lembrança que tenho dela é essa. A do "D" não, nós tínhamos questões de mais diálogo mesmo. (...)*

Em relação à **"R"**

> *(...) nenhum dos professores, tirando a "Água" que teve uma marcação, nenhum tem aquele vínculo forte que "R" teve para mim. O meu profissional de espelho é ela.(...) ela era uma profissional excelente. Porque ela dominava todas as áreas para mim. (...) Ela dominava assuntos que não eram da área dela, da disciplina dela. (...)Ela sabia falar de tudo que tu pudesse imaginar, (...) ela estava sempre disponível, acessível. Sempre linda e maravilhosa(...) para nós era, era o exemplo. A roupa dela hoje, olha lá, olha que sapato lindo. Imagina (...) só tinha mulheres na nossa turma, não tinha homens. Então ela foi o meu modelo de profissional na graduação.(...)*

Imperador traz, em sua narrativa, as seguintes relações com **"U"**

> *(...)"Será que é possível ensinar uma criança com dificuldades de aprendizagem através do lúdico?" Então surgiu o projeto que atendia 20 crianças durante quatro anos.(...) Só que nós não tínhamos professor, e foi difícil achar (...). E foi o professor "U", que ninguém dava nada por ele, que nos orientou e incentivou (...) e que no fim foi uma troca porque ele disse que aprendeu com a gente a parte do convívio com os alunos, do afeto e da troca.(...) E o projeto andou e durou quatro anos, e ele chegou ao(...) ponto de pagar as minhas passagens até o final do curso. E ele apoiou a gente mesmo nem sendo da área dele(...)*

Gregoriano em relação à **"A"** que também foi trazido por outros 4 dos 12 participantes da pesquisa:

> *(...)a professora "A".(...) nossa... ela foi uma pessoa muito significativa na minha vida acadêmica (...)porque ela desconstruiu muitas coisas ...(...)a gente vem de uma cultura arraigada por valores que muitas vezes são equivocados. Tem a questão de gênero, (...) e ela foi uma pessoa que me ajudou a desconstruir e eu comecei a fazer as aulas dela que trabalha muito com o corpo, e eu pensei assim: "- Nossa, eu sou ainda vítima desse engessamento, porque o teu corpo é fundamental pra trabalhar com a educação, o teu corpo fala toda hora..." e ela trazia técnicas, oficinas, e ia trabalhando essa interação com o outro e bah ...fantástico, fantástico(...) Foi nesse momento que eu também percebi que não adianta ficar sentado um atrás do outro ou em círculo discutindo teorias , conversando e só indo na escola e ficando diante dos alunos. Tu precisa de uma interação maior, e essa interação maior é claro, te leva a uma desconstrução de valores que se tem a respeito do que e de quem tu és(...)*

Os excertos que recortam as narrativas dos sujeitos que se reportam a outros formadores, que não são os de referência neste estudo, são trazidos no intuito de sinalizar as inúmeras e identificadas influências que são possíveis num processo formativo que estabelece seu próprio nivelador de prioridades. Esse nivelamento é regulado pela subjetividade e intersubjetividade que, na inter-relação, dá-se com menor e maior ênfase, dependendo dos entrelaçamentos significativos entre os sujeitos.

As projeções feitas pelos sujeitos nas diferentes fases de seu desenvolvimento pessoal buscam encontrar, na figura do formador, por si muitas vezes estereotipada, relações que experimentam como seria a sua desenvoltura na situação docente e a ela acopla um modo desse se relacionar no desempenho do

papel de formador de formadores idealizada. Ao projetar, busca identificar algo que encontre significado com sua história de vida pregressa para tecer novas projeções.

A projeção que faz com que nos coloquemos na condição de ser e estar no lugar do outro é tratada por Heller (1982, p.19) como o *implicar-se em algo* :

> La “amplitud” de la implicación reactiva está en relación recíproca con el grado de “familiaridad” generado por la información. Cuanto más extensas sean las integraciones y más generales los conceptos con los que me identifico ,más amplio es el círculo de mi implicación.[111]

Os formadores, que geraram nos sujeitos o impacto de suas influências, têm como relações que os implicaram, aquelas que se deram além do tempo de aula e, por isso, maior tempo de convívio, maiores oportunidades de experimentação do potencial do outro em relação ao seu próprio. As inter-relações ocorridas no *espaço* do qual nos fala Cunha (2010), potencializaram a implicação que insere o observado na direção de si mesmo, provocando as marcas referenciais que os sujeitos recriam em suas narrativas.

Corroborando com os aspectos que são destaques na Categoria 2, apresentamos, também, a *influência das colegas* no ranking formativo que inclui, nesse segundo ponto de análise, a subjetividade.

O estar implicado em algo (HELLER,1982) inclui, para além da projeção que situa o sujeito no lugar do formador, assim como o formador no lugar do estudante, também os entrelaçamentos com a influência dos colegas. Numa dimensão diferenciada daquela que ocupam os docentes, os colegas estão mais próximos e, geralmente, compartilham as incertezas, os temores, as inseguranças, as quebras de normas impostas e não aceitas, as piadas de humor sarcástico e de velados preconceitos, inconformidades na abordagem e extensões de tarefas entre inúmeros outros pontos de cumplicidade.

Na dimensão que envolve as relações entre si, estão também aquelas que resguardam a cumplicidade dependente dos afetos e desafetos, as atitudes originadas no companheirismo que compartilha, segreda, releva, auxilia, substitui, empresta, doa, monitora e cuida. Mas também pode delatar, dificultar, reter a informação, negar o acesso, promover a desagregação, rejeitar, destratar, imputar

---

[111] A amplitude da implicação reativa está em relação recíproca com o grau de familiaridade generalizado pela informação. Quanto mais extensas forem as integrações e mais generalizados/abrangentes os conceitos com os quais me identifico, mais amplo é o círculo de minha implicação. LIVRE TRADUÇÃO.

equívocos à pessoa, entre outros que atingem diretamente o aproveitamento, porque insere a fragmentação que fragiliza a autoestima, que é ponto importante e também um dos elementos definidores do aprofundamento de saberes.

Das narrativas dos sujeitos, foi possível destacarmos situações que colocam as relações entre os colegas durante a formação inicial, fundamentalmente, ativas e influentes em tomadas de decisões, reforços para ousadias, reposicionamentos entre si em lugar reconhecido de liderança, entre outras que geram reflexões formativas. Mas nem somente de relações se deram as memórias sobre interações com os colegas.

Encontramos em Laville (2004, p.81) um posicionamento interessante que diz *No relacionarse es una forma de relacionarse* focando a perspectiva que marca como parte das influências formativas, aquelas que se dão a partir da reflexão sobre o não experimentado pela exclusão gerada na rejeição que leva à experiência vivida.

Os sujeitos que revelam ter dificuldades de interação, terem externado sentimentos de indiferença com seus pares, a partir de Laville, autoriza-nos a afirmarmos que inclusas, nessas relações que se deram sem se dar, estão aquelas que revelam/constroem a relação que o próprio sujeito tem em si na direção do próprio posicionamento que possui com o saber que compreende ser necessário para poder também ensinar.

A subjetividade não é facultativa às relações que produzem trocas afetivas. As relações entremeadas pela subjetividade dos sujeitos também não estão restritas ao campo das relações que se estabelece entre formadores e estudantes. As subjetividades e as intersubjetividades, estejam elas ativas ou veladas, são formadoras e, por essa razão, são propriedades da formação de todos que estão, de alguma forma, dispostos a desenvolver saberes que precisam das inter-relações para que se deem, ainda que seja na dimensão da ausência e da negação.

Dependentes das diferentes dimensões em que as subjetividades expressam as impressões que são resultantes de tais relações, situamos o que chamaremos de “Marcas Docentes”, que reúne o conjunto que será disposto neste estudo como a Categoria 3 de análise.

Categoria 3. Marcas Docentes

Apresentamos as Marcas Docentes como a Categoria 3 de análise que emerge de situações que se prestaram como influências a possibilidades formativas continuadas dos egressos que escolheram seguir caminhos, buscando aprimorar a própria docência em dependência da direção escolhida para exercê-la.

É objetivo deste capítulo focar as escolhas formativas continuadas dos sujeitos da pesquisa, a partir das marcas deixadas pela interação docente percebidas no exercício de suas professoralidades que inevitavelmente os reportem para os parâmetros obtidos durante a formação inicial.

Figura 3 - Categoria 3

A categoria 3 de análise se dedica a tecer interpretações que satisfaçam, ainda que temporariamente, as questões 2 e 3 de pesquisa que trazem as narrativas dos sujeitos sobre o lugar que ocupam tais influências e no que se traduziram efetivamente como balizadoras de escolhas formativas continuadas, a partir da definição que encontramos em Cunha (2010, p. 354):

> A Formação Continuada são iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. O contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da

> flexibilização e globalização das chamadas compet6encias profissionais atingindo a subjetividades dos envolvidos.

Viella (2003, p.157-158) a partir de Huberman (1992) destaca a importância de considerarmos o percurso pessoal e profissional de cada professor em direção das buscas que faz para se constituir o profissional que tenta se consolidar, a partir da formação em si desenvolvida. Os encontros e contradições pelo

> choque do real, a descoberta, a tomada de responsabilidade, a flexibilidade na gestão da turma, o encontro de um estilo próprio de ensino, a diversificação de avaliação, do material didático, a aptidão de lançar-se ao ataque das aberrações do sistema, o fazer balanço de suas vidas, a reconciliação entre o eu ideal e o eu real.

O conjunto das impressões trazidas na narrativa de cada um dos sujeitos, ao mesmo tempo que traz também o somatório/mistura dos sentimentos referidos por Viella, são transformados em urgências da professoralidade. A partir do que denominamos como urgências da professoralidade, os egressos são levados a perceberem que as referências até então desenvolvidas, precisam ser reajustadas para se adequarem ao real que os enreda entre a prática e o teórico agora descolado dos círculos de discussão pós-leitura de texto em aula. Esse processo que leva os sujeitos a se embrenharem nas situações profissionais, sem a orientação docente dosadora dos impulsos tomados pela dúvida/insegurança, faz emergir a necessidade da autonomia formativa.

A autonomia formativa, nas entrecosturas de formação continuada, busca encontrar as combinações que parecem possíveis, para dar conta do que a profissão docente agora lhes exige.

As Marcas Docentes, que são objeto de análise nesta Categoria 3, matiza[112] o que resulta do tempo vivo na memória, abstraído na interação com os formadores durante a formação inicial, mescladas às tecidas no tempo atual. Esse, entre as oportunidades e escolhas, articula a experiência, a inexperiência e os pressupostos teóricos como constitutivos do tripé que direciona as trajetórias escolhidas e sobre o qual desenvolvem a própria docência. Há um misto de influências que se deram desde a infância, perpassam a adolescência, encontrando o resultado dessas na

[112] Apresentamos o termo “matiza”, no texto, na perspectiva de representar a variação de tons em mais de uma nuance dentro do mesmo padrão da cor, variando do forte ao claro, do claro ao forte, podendo retomar ao final um tom diferenciado que resulte numa cor alternativa totalmente adversa da que lhe origina desde o início do fio que compõe a meada como um todo.

escolha pela docência no nível em que a desenvolvem. No entanto, o tempo que constitui a formação inicial e os entrelaçamentos, na continuidade dessa teia formativa, não exclui o que se prestou para que chegassem a ela.

Na categoria 3 de análise, o foco se dá com ênfase no que poderia ser considerado como marcas de influência para as escolhas que tomaram forma e relevo, a partir das interações com os formadores durante o curso. Incluídos nesse processo formativo, estão as participações em grupos de pesquisa e projetos de extensão e, finalmente, os estágios de conclusão de curso.

Sobre a experiência formativa vivida na ocasião dos estágios curriculares, encontramos em Romanowski (2011, p.787) o destaque a uma das fraturas formativas que os cursos de licenciatura, como é o caso da pedagogia, enfrentam, a partir do espaço reservado nos currículos para que os futuros professores sejam inseridos na realidade escolar.

> As investigações, após este processo de reformulação, realizadas durante a década de 2000 a 2010 apontam que a questão central nas instituições passou a "ser aritmética (...) se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores", de acordo com Dias da Silva (2004, p. 388); Gatti e Barreto (2009) destacam que as universidades não assumem como prioridade a formação do professor, em decorrência, as propostas de cursos fragilizam esta formação; predomina a lógica da teoria como guia da ação no processo de formação dos professores e na organização pedagógica das propostas dos cursos, no desenvolvimento das disciplinas, como afirma Diniz Pereira (2000) e no estágio supervisionado, o futuro professor apenas aplica conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. Deste modo, acentua-se o processo de aligeiramento e improvisão na formação docente, contraditoriamente à crescente expansão do valor da educação como processo universal, contínuo e permanente, condição à vida social e à vida econômica (ROMANOWSKI, 2011).

Nos excertos das narrativas dos sujeitos, as matizes de interação que se transformaram em marcas formativas são trazidas, como apresentamos a seguir:

Imperador

> *(...) Eu tive uma professora que falava muito da pedagogia do amor, e ela veio a ser minha orientadora, e aí era aquela coisa com o amor, e eu pensava um pouco diferente.(...) E eu confrontava muito ela, que não dava pra passar a mão, e lembro que confrontei, confrontei e mesmo assim tirei dez naquele estágio.(...) E anos depois encontrei ela e ela me perguntou onde eu estava trabalhando, eu disse que estava numa escola, e eu achei que ela tinha ficado com uma impressão ruim de mim, porque a gente brigou e discutiu, e ela errou feio comigo, porque eu ia dar aula do jeito que eu queria. E quando a gente se encontrou ela disse que me pagava o dobro para*

eu ir na casa dela dar aula pro filho dela, porque ele não quis ficar na escola. (...)E eu fui, e trabalhei dois anos inteirinhos na casa dela(...)

Gregoriano

(...)a formação inicial procura desconstruir o que trago em mim muitas vezes cristalizado(...) mas ela não consegue pois o espaço de tempo é curto, e nas situações de indecisão...cristalizo(...)
(...)A qualquer momento a gente pode em uma situação de conflito (...) automaticamente usar isso, mas é claro que depois você reflete e vê que não é e que na próxima situação você lembra dessa reflexão que fez (...)é pra que você não continue cometendo os mesmos equívocos, mas que ele (o já construído em si) é presente... ele é presente.(...)

Floresta

Quando eu saí da universidade, já passei em um concurso (...)para a E.I. e peguei uma turma de zero a três anos e esta faixa de idade na faculdade não foi abordada(...) Eu não sabia o que fazer porque de zero a três anos você tem que trocar desde fraldas, ajudar na alimentação. Eles são muito dependentes...(...) Eu pensava que poderia ser parecido com de 4 a 6 que era a faixa que estudávamos. (...)precisa de muita, muita observação. Tem que estar atento naquilo que eles estão te devolvendo. (...) Então, acho q eu não estava preparada para isso. (...) A formação acadêmica é muito diferente quando se caí no ensino, principalmente público...vem a dificuldade.(...) Eu sou movida por curiosidade. Quando eu vejo q tem uma coisa que não está funcionando, a gente sente a falta porque não está funcionando...Que outro jeito podemos fazer? Então eu busco muito isso...(...) O meu marido fala para mim: tu já leu tudo isso? Já, eu respondo e estou sempre procurando. Se eu não tenho, pergunto pra alguém que já fez, que já esteve em situação parecida, que possa me apontar alguma coisa prá buscar. Eu uso bastante a biblioteca. Compro e leio muitos livros. Nós somos bastante carentes quanto à formação de professores. Agora nós temos uma professora que é vereadora aqui.(...) Propusemos para ela que houvesse formação para professores, não só voltado para prática e sim para a teoria...Que a gente buscasse alguma coisa a mais para se formar e não formar crianças. Então eu acho que o que me move é a curiosidade.(...)

Dinamarquês em relação à ***"Água"***

(...)Olha, a meu ver, a minha monitoria(com "Água") foi bem fraca porque (...)não marcou muito. (...)Eu pensei que fosse estudar várias coisas, participar dos projetos....(...) Eu até participei de um projeto, fiz algumas visitas numa escola que ela investigava, que até foi depois a escola onde eu realizei o meu TCC. (...)Mas assim... foi fraco, não foi como eu esperava assim ...em nível de estudo e aprofundamento. (...)

> *(...)"Água" foi minha Orientadora no TCC e me ajudou na minha pesquisa, enfim, eu fiquei com ela até o final.(...)*
> *(...) ela sempre foi uma professora muito reservada, então mesmo eu tendo contado durante muito tempo com ela, foi um contato mais distante (...)Por ela ser tão conhecedora e eu querer saber tanto das coisas que ela estudava e não conseguir, eu acho que isso me frustrou um pouco sabe?(...) eu queria mais dela, mas ela me inspirou também a ser uma grande pesquisadora porque ela é uma grande pesquisadora. Em função dela, de realizar as atividades para ela das pesquisas, é que eu conheci a minha atual Orientadora no doutorado (...)e o que eu comecei a estudar com ela é o que eu estudo até hoje. Então, isso é muito significativo...(....)*

O que as narrativas dos sujeitos destacam como a ausência de marcas no processo formativo, na verdade, são as próprias marcas. Podem significar bem mais uma frustração e a quebra de uma expectativa de aprendizagens idealizadas a partir do modelo conhecido no ensino básico. Terem vivido processos formativos que privilegiava o modelo e não o desenvolvimento da reflexão também ficou marcado, embora não possamos desconsiderar que, nesses, as associações também se deram. No entanto, a ponta do novelo foi sempre o de "siga o modelo"[113] e assim como as marcas deixadas pelos docentes nos egressos não serem identificadas, também não o são aquelas que significam a espera do modelo e o cabeçalho para saber como fazer a partir do exemplo.

No ideário educativo que envolve cada um dos egressos, está inclusa a influência formativa do momento político-social vivido entre as décadas de 80 e 90 que coincide com o período de suas infâncias e de desenvolvimento profissional inicial de seus formadores na Educação Superior. Esse período retrata o tempo histórico político brasileiro resultante de práticas de um regime de governo de ditadura que deixava bem claro a tendência a ser seguida tanto para quem ensinava como para quem estava no lugar que lhe era reservado como aprendiz.

O silêncio das salas de aula como ambientes ideais realçava o método de ensino e não o de aprendizagem. O autoritarismo docente como sinônimo de competência de uma voz unilateral, acompanhado de medidas disciplinares, tinham como pressuposto teórico a homogeneidade e o comportamento previsível: o caráter punitivo dos gradeamentos curriculares explicitados pelas práticas pedagógicas.

[113] O destaque se dá em alusão aos cabeçalhos dos livros didáticos no ensino fundamental que ressaltavam, e em muitos, ainda ressaltam, a observação e reprodução dos modelos dos exercícios sugeridos pelo autor e seguidos por grande parte dos professores nas décadas que circulam a época deste nível de escolaridade dos sujeitos.

Toda essa transposição didática (CHEVALARD,1991; BOLZAN, 2006), logicamente, deixou marcas que procuram correspondência na busca formativa para esse vir- a-ser o docente no parâmetro que projetou para si. Outra hipótese considera que, a partir do convívio com os docentes no nível de ensino para o qual se prepara a também ser, busca referências diferenciadas, no entanto, ao não conseguir identificar algum entrelaçamento que o reporte para o vivido na vida escolar pregressa, retorna ao modelo conhecido e geralmente admirado. Essa engenharia formativa resulta no que os sujeitos atribuem ao não terem sido marcados pela didática de seus formadores no Ensino Superior.

Mas o que fazem os formadores que deixam marcas? Encontramos em Ferri (2010, p.360) que professor marcante *é o docente que, por suas características pessoais e profissionais, marca a trajetória escolar de seus alunos independentemente do nível educacional que atua.* Ferri ainda complementa sua definição a partir de Castanho (2001), ao continuar:

> Professor marcante é aquele que se torna uma presença importante na vida e na memória de seus alunos. (...) no professor marcante, as dimensões pessoal e profissional se entrelaçam num todo indivisível, responsável por uma postura admirável como professor. São características dos professores marcantes: a capacidade de ensinar bem, de variar procedimentos de ensino, de planejar suas aulas, de aliar características cognitivas e afetivas e de articular posições teóricas com uma postura política clara.

Na análise que toma os excertos dos sujeitos e a definição trazida por Ferri (2010), tecendo-as com o que apresentamos ao longo do texto, é possível afirmarmos que nesses pressupostos que concorrem para que o professor seja lembrado como marcante, há “pesos” diferenciados de influência sobre as intercosturas que os egressos desenvolvem em seus processos formativos.

Um dos pontos que precisamos destacar é relativo ao “peso” que exerce sobre as inter-relações formativas o ter entrado no grupo de pesquisa, ou ainda ter sido bolsista/monitor(a) deste(a) formador(a). De um modo geral, é possível reconhecermos a influência que o tempo tem sobre tais relações. O tempo que intermedeia as situações que não são somente as pedagógicas, mas também as informais, é responsável por abrir espaços para que os significados se encontrem e, a partir deles, cada sujeito construa a própria tecedura formativa.

Longe do tempo vivido dessas experiências formadoras, é possível que os egressos tenham uma clareza um tanto opacizada das influências que as mesmas marcaram sobre seus tecidos formativos, considerando a definição de Ferry (2010) que denota como marcas aquelas que ficaram na memória espontânea e que trazem recordações positivas somente.

Poderíamos afirmar, que também seriam professores marcantes, aqueles que provocaram algum tipo de frustração, ou desencanto com a formação encontrada, ou ainda aqueles que tenham provocado situações de extrema implicação emocional entre outros indicativos que, de alguma forma, tenham contribuído com o corte do fio relacional que intercostura a base teórico-pedagógica para a docência.

O conjunto dos sujeitos que empresta suas narrativas para que, a partir delas nos debrucemos sobre seus processos formativos iniciais, leva-nos a procurar subsídios teóricos que sejam prováveis para compreender quais relações são reconhecidamente influências para as escolhas que foram feitas na condição de egressos.

A maioria dos formadores de futuros professores que participaram da pesquisa que dá origem ao presente estudo e que são referências para os atuais sujeitos, revelaram suas interações no passado, como titulares, nos níveis para onde formam. No entanto, não há como prever e preparar ao enfrentamento do que ainda não aconteceu ou da realidade que não se viveu. Numa situação hipotética em que os formadores tivessem a oportunidade de realizarem suas docências de forma concomitante no nível básico e superior, ainda assim essas não seriam suficientes. Dar conta de um preparo teórico-prático de situações de ensino, a partir da aprendizagem já desenvolvida daqueles a quem os aguardam nas instituições escolares, envolve bem mais do que somente corresponder a influências.

Essas se dão na perspectiva de “emenda entre fios rompidos” pelo estiramento das faltas que resultam na não aprendizagem dos estudantes e frustração de professores iniciantes ou não. Independente do nível, mas aqui focando os sujeitos que são egressos em fase inicial, esses passam a abandonar as tentativas de implementarem novas metodologias e a investirem na reprodução do que alcançou algum resultado em razão da necessidade de buscar auxílio para resolver os *nós* dessa aprendizagem que não se desfizeram para, ao fluir provocar novas aprendizagens.

Sobre as investiduras e migrações à escolhas de formação continuada docente, encontramos em Romanowski (2008, p.131-132) o que apresentamos a seguir:

> O professor iniciante, além da limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse.(...) têm preocupação intensa com a promoção do ensino, com o domínio dos conteúdos, as metodologias de ensino, o controle do tempo da aula e a disciplina dos alunos. (...) os professores experientes estão mais preocupados com a aprendizagem e as dificuldades dos alunos.(...). O campo da formação continuada de professores apresenta-se bastante diversificado, contando com concepções, conteúdos e métodos que implicam aspectos políticos, culturais e profissionais.

A partir de Romanowski, é possível alocarmos a influência dos formadores durante a formação inicial em lugar privilegiado. No entanto, a teia formativa desenvolvida pelos saberes específicos, que preparam para a profissão, auxilia-nos no reforço à hipótese de que esse é somente um dos fios na tecedura com outros saberes.

Ao longo das experiências profissionais, vão sendo costurados saberes que entrelaçam teoria, experimento, experiência, afetividade, criatividade, resiliência, paciência pedagógica[114], autoestima, subjetividades e intersubjetividades que dão vazão à admiração e aversão aos docentes como influências para agregações que, no processo dos sujeitos egressos, vão compondo forma a cada encontro com seus significantes construídos anteriormente. Assim como a tecedura dá vistas a uma estampa projetada anteriormente, o que nos aproxima da relação com a metáfora é o ser docente que se concebe como ponto central formativo, seja ele inicial ou continuado.

Cunha (2010, p.355) numa outra perspectiva diferente e ao mesmo tempo complementar a que encontramos em Romanowski (2008), assim define o que seja a formação continuada:

> Iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas

[114] A “paciência pedagógica” refere-se ao conhecimento que o docente precisa ter para saber que, para apropriar-se de saberes, é preciso que um encontro entre significados aconteça. Nem sempre o planejado pelo professor provoca tais encontros. A paciência pedagógica, nesse pressuposto, seria o respeito ao tempo cognitivo necessário que existe entre a intenção do ensino e a aprendizagem propriamente dita. Durante esse período, o professor busca qualificar as relações que não se deram ao mesmo tempo que está sensível para reconhecer os avanços reflexivos demonstrados pela compreensão de seus estudantes.

> institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. No contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada sofre forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos.

Na subjetividade dos envolvidos, como se refere Cunha, entrelaçam-se os pontos de encontros e desencontros que se dão ao longo dos processos formativos. Qual direção a seguir, o que marcou e o que parece não ter deixado marcas estão presentes nos excertos das narrativas dos sujeitos.

Escandinavo

> *(...)a maneira como os professores davam aula... isso para mim...meu Deus do céu! Foi determinante para minhas escolhas, para a maneira como eu também tento desenvolver minhas aulas. (...)Com "**Terra**" eu tenho um encantamento, pela pessoa que ela é, (...) ela cobrava da gente (...)de não ficar sempre na mesma. (...)Claro que era importante o que a criança trazia, mas não ficar naquele quadrado, (...).*
> *(...) "**Ar**" também, (...) me cativa essa segurança que ela tem, a propriedade para falar... Nos seminários ela sempre tinha algo para acrescentar na nossa fala. (...)Essas duas professoras marcaram muito porque elas traziam a experiência profissional, pessoal delas, foi muito marcante. (...)Com essas professoras eu aprendi a não me culpar por não ter conseguido,(...)porque ser professor também é ser humano(...)eu tenho o maior orgulho de ser formada pela Universidade Federal de Santa Maria, passar pelos formadores que passei, de poder olhar no olho deles e dizer que tudo que me ensinaram, tudo que passaram, não tem preço. (...)*
> *(...) o grupo de pesquisa também foi essencial, fundamental, indispensável... A professora "**T**" também foi pra mim uma referencia de formação e de vida. O grupo também era uma sala de aula (...) foi um grande aprendizado(...) das colegas (...)no início, umas não aceitavam muito as opiniões das outras. (...)quando a gente separou (as turmas) (...)a opinião foi a mesma (...) sugar dos professores tudo aquilo que nos faltava. (...)*

Escandinavo se reporta a três formadores, entre eles, dois que são referência neste estudo e o terceiro ("T") pela importância que suas inter-relações tomaram no processo formativo de egresso. Reconhecer a influência das interações que se deram com os docentes durante a formação inicial é procurar na memória qual o fio que deu continuidade ao que a lógica de formando e, agora egresso, conseguiu significar. Quando Escandinavo se refere ao *encantamento* por "*Terra*", ao sentimento *cativante* que o convívio com *"Ar"* lhe provocava e a referência *de*

formação e de vida causada pela professora “T”, além do pertencimento ao grupo de pesquisa como sendo *essencial, fundamental e indispensável* estamos diante de um encontro que a intersubjetividade proporciona. A estampa formativa que se quer dar à própria formação, mesmo sem que essa tenha clareza para o próprio sujeito, qualifica-se quando a base das relações afetivas consegue obter relevo por onde as relações cognoscitivas se desenvolvem, dando a conhecer algo que poderíamos chamar de formação correspondente.

O sujeito, em processo formativo inicial, busca, entre as intersubjetividades que se dão entre si e seus formadores, aqueles com os quais mais encontra articulações pessoais para um vir a ser profissional próximo e entrelaçado ao que consegue absorver e transformar em si.

Há, entre as pessoas que buscam aprender os saberes que outro pode ensinar, uma costura de interesses que abre a possibilidade que permeia prévios saberes[115] e intersaberes até o arremate temporário do saber próprio como um autosaber, a partir do que foi possível transpor da teoria para compreensão e desta para a ação, agora como docente egresso do curso de Pedagogia.

Sobre o processo de reflexão, considerando além do saber dos formadores também os próprios saberes, encontramos em Filloux (2004, p.57) que

> (...) no hay nada que produzca un cambio real en el otro y en sí mismo. Entonces es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que no vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador.(…) [116]

Na continuidade da análise na Categoria 3, sobre a influência das relações formativas docentes, encontramos, na narrativa de **Cristal**, o seguinte excerto:

> *(...) quando eu atuei como coordenadora, que tinha que ser mais pragmática, mais teórica, e fazer reuniões com elas (*as professoras*), eu era assim mais professora, sabe? Mais contida, estudava bastante, pra passar bastante teorias pra elas, até porque a instituição que eu trabalhava tinha muita coisa pronta e eu tinha que estudar muito as coisas que eles mandavam. (...)Mas eu tentava ter uma didática dos professores que eu gostava mais(...)e com os quais eu estive durante o curso(...)*

---

[115] A partir do significado de “saberes prévios” (PIAGET, 1896-1980), no texto, apresentamos os termos intencionalmente invertidos no intuito de significar marcadamente a anterioridade no desenvolvimento dos saberes formativos para a docência.

[116] (…) não há nada que produza uma troca real em outro e em si mesmo. Então é na medida em que um pensa sobre o que faz, sobre sua significação, sobre os fracassos que não vive, é a partir dessa reflexão que cada um pode autoforma-se como formador.LIVRE TRADUÇÃO.

Que marcas formativas dão conta de tamanha influência no foco que dá à figura docente a posição distanciada de uma aproximação maior àqueles com os quais também têm a mesma formação, mas temporariamente desempenham funções diferentes ainda que sejam intercomplementares? A sujeito se refere ao "*ser mais professora*" por sentir-se "*mais contida, estudar bastante para passar bastante teorias*" para suas colegas como coordenadora pedagógica na escola. Qual a concepção de ser docente que foi desenvolvida ao ponto que responde agora com a tentativa de mudança marcada na narrativa como *(...)Mas eu tentava ter uma didática dos professores que eu gostava mais(...)*

As marcas que influenciam as escolhas de formação continuada, a partir da narrativa dos sujeitos ao longo da pesquisa, em muitas situações, estiveram ligadas mais às oportunidades que o mercado de trabalho e de formação teórica ofereciam do que propriamente associado às relações formativas docentes. Essas foram localizadas no nível de intercostura formativa, a partir de histórias de vida singulares e que correspondem ao que é pessoal para cada sujeito, assim como também o foram para cada professor de referência. Marcas presentes sim, mas não capazes de se prestarem como influências de escolhas formativas continuadas. O que vemos como marcas presentes na memória dos sujeitos são aquelas que costuraram motivação, a informação e desinformação, oportunidades, possibilidades e [im]possibilidades de participação, encantamento pela palavra ao tomar contato com a situações transformadoras para um vir a ser condicionado ao desenvolvimento de conhecimentos, muito além daqueles já existentes em si. O estar implicado em algo sobre o qual nos fala Heller (1982), envolve situações como essas, na perspectiva de estar atento à relação com esse outro, permeando-se, para que o processo dessa implicação seja autoformativa, a partir de Isaia (2003) quando diz que "ninguém pode formar o outro se este outro não quiser formar-se." No excerto da narrativa de *Esmeralda,* complementamos o que trouxemos em análise à narrativa de Cristal.

Esmeralda

> *(...) as aulas de "Terra me influenciaram para tentar o mestrado, foi uma professora que muito me incentivou para buscar o pós-graduação.(...)eu nunca vou esquecer, ela dizia: Tu tens que tentar o mestrado, (...)Não dizia com ela, mas que eu tinha que fazer. (...). Ela sempre foi uma professora muito participativa, motivadora, as aulas dela eram muito boas, as apresentações.... Meu marido tem até hoje gravado uma apresentação (...) e hoje (...) eu ainda coloco pra*

> *minha filhinha ouvir, até durante a gravidez... (...)desde que "Terra" nos apresentou(...), nunca mais aquilo saiu da minha vida. (...) Eu trabalhei com meus alunos (...)quando eu estava na escolinha,(...) me influenciou muito na minha formação com certeza está presente na minha atuação também (...)*

A partir de Esmeralda, trazemos para análise, outro ângulo de busca formativa já anunciada por Romanovski (2007) e Cunha (2010) sob a qual acrescentamos a questão dessa se prestar a ser influência nas escolhas de formação continuada. O fio significativo que perpassa o que foi referência formativa durante a formação inicial atravessa e insere na perspectiva pessoal as marcas afetivas que ficaram, como entrelaçamentos de saberes teóricos e autoestima, transformados em ações docentes, mas também de cuidado. Isso fica estampado quando a sujeito diz: *(...) Meu marido tem até hoje gravado uma apresentação (...) e hoje (...) eu ainda coloco pra minha filhinha ouvir, até durante a gravidez... (...)desde que "Terra" nos apresentou(...), nunca mais aquilo saiu da minha vida. (...) Eu trabalhei com meus alunos (...)quando eu estava na escolinha,(...).*

Andaluz traz a narrativa comparativa à influência de 3 dos 7 formadores de referência:

> *(...)a gente tinha muitos trabalhos em grupo com "**Rocha**". Eu me lembro que foi muito forte assim com ele os trabalhos que a gente fez sobre os pensadores toda a questão de ler a filosofia pura (...) e tu transformar em conhecimento... aquilo foi maravilhoso...!!!(...) Nós pedagogas, lermos filósofos (...) era bárbaro. (...)*
>
> *(...)Com "**Luz**" estudávamos temas atuais... nossa!!!Era o início da inclusão...(...) estava se iniciando essas discussões de trazer as pessoas com necessidades especiais pra escola...(...) aquela coisa assim... de não pode, não sei...(...) ela dizia: "não tem de vocês não saberem...vão ter que encarar, vai aparecer na sala de vocês muito forte isso também (...)*
>
> *(...)Com "**Sol**" era a matemática na pedagogia e a pedagogia na matemática porque quando me apresentei sendo também do curso de matemática ela logo disse:- "ah então tu vais me ajudar"... e aí eu me lembro de uma vez(...) a gente trabalhava (...) diretamente com os conteúdos de como trabalhar na escola os jogos, brincadeiras... e aí (...)ela fez um diagnóstico na sala de aula e percebeu que as colegas tinham muita dificuldade com frações e disse: -"vamos fazer um estudo e depois a gente fez uma "provinha" pra fazer as gurias também estudarem... e aí quando foi pra corrigir (...) ela me chamou e disse " ah, tu és da matemática, tu podes me*

> *ajudar a corrigir" ! E eu... "nossa, eu corrigindo as provas das minhas colegas..."(...)*
> *(...)e isso me marcou muito ... aquilo da professora ter confiança de trabalhar como se eu fosse ela(...)*

O desenvolvimento da autoestima, como parte do processo formativo, é didática que ensina para além do vir a ser docente. Ao realizar transposições de valores éticos formativos que estão na vida cotidiana para ações acolhidas na docência, assumimos o reconhecimento que os saberes docentes transcendem as relações de sala de aula. A partir do que teve início nas relações familiares, além de entrelaçar tomadas de decisões e posturas que se darão ao longo da formação como um todo, adentram-nos outros tempos que compõem a carreira profissional docente e envolvem os chamados períodos gerativos (ISAIA, 2006), que são intercomplementares um da ação prévia do outro num processo formativo continuado.

Pérola lembra 5 entre os 7 professores de referência. Apresentamos as relações do sujeito com "**Água**", "**Luz**" e com "**S**", quando faz os seguintes destaques:

> *(...)Com "Água" (...)eu trabalhei só como aluna, mas o que eu vejo é (...)uma postura muito rígida. (...)imponente só pela altura(...) Mas (...)sempre foi muito acessível, sempre gostei muito dela (...)mesmo ela sendo assim muito rígida...(...)então não sei se rígida seria a palavra certa. Ela sempre foi muito metódica, as aulas eram sempre passadas no data show. Tu não sabia se copiava ou se prestava atenção e era sempre aquela metodologia, não havia mudanças. Mesmo talvez ela percebendo que nós não acompanhávamos direito. (...)o que me marcou muito (...) foi o trabalho final em grupo. (...) nós tínhamos que fazer (...) parte teórica e parte prática. E ela pegou bem pesado com as meninas que não fizeram a parte prática, (...)Na apresentação não podia ler(...) E isso me deixou bem nervosa porque eu me cobrava bastante, (...)Mas saí muito bem , tirei a nota máxima, (...) e eu sabia que particularmente me empenhei naquilo. (...)foi a partir dali que eu comecei a me soltar mais e lutar pelo que eu achava que era injusto ou justo.(...)*

Sobre o destaque que encerra a primeira parte deste excerto da narrativa de *Pérola,* é possível fazermos alguns entrelaçamentos ao que antecede tal fechamento. A metodologia usada pela formadora considerada pela sujeito como metódica e, talvez, por isso, também previsível, inclui alguns pressupostos que nos levam a compreender que a intersubjetividade fragmentada entre formadora e

estudantes deu o ritmo das interações que não aconteceram. Ora pela postura rígida, ora pela estatura da mesma num sinal do distanciamento sentido e ora ainda (na opinião da sujeito) pela aparente insensibilidade responsável pela não readequação da proposta de ensino, considerando que era visível o pouco aproveitamento da turma.

Ao retomar na memória as passagens que anuncia, *Dinamarquês* vai relativizando a certeza, dando lugar à dúvida quando diz (...)então não sei se *rígida* seria a palavra certa. (...) o que denota a reflexão a partir do hoje sobre o ponto em que os fatos se deram. O processo que articula "o pensar sobre", trama sobre as relações já tecidas, sobrerelações que utilizam uma dimensão de experiência e um outro nível/ângulo para compreendê-la.

Esse período que se interpõe a dois momentos formativos intercomplementares, a partir de processos igualmente reflexivos e continuados, estampam o que Contreras (2002, p.197) chama de *autonomia* na perspectiva que o desenvolvimento dessa, é o que qualifica as relações profissionais:

> O importante dessa perspectiva é que autonomia não é exatamente uma condição que se possui como requisito prévio à ação. Entendida como qualidade na forma pela qual nos conduzimos, entendida circunstancialmente, a autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. É que a autonomia não é uma definição de características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem.

A decisão tomada pela participante da pesquisa numa situação de conflito que envolvia seus pares na formação inicial, por quem de alguma forma se sentia responsável em liderar (a partir de excertos anteriores) era, em síntese, o reforço a uma postura que provavelmente esteja presente ao longo da formação e da vida profissional, o que inclui suas escolhas formativas. Quando a participante destaca dizendo "*foi a partir dali que eu comecei a me soltar mais e a lutar pelo que eu achava que era injusto ou justo.(...)*"estava posicionando-se frente a uma influência que poderia ser a tendência de buscas formativas continuadas.

Pérola, depois de silenciar por alguns instantes tentando lembrar alguma passagem com *Luz*, faz o seguinte relato:

> *(...)Luz foi aquela professora normal, tranquila que não é boa nem ruim, passou assim. (...) na verdade transparece pra mim aquele tipo de profissional que faz o seu trabalho sem nenhuma intercorrência, não maltrata demais os seus alunos, mas que não tenta criar um vínculo. Ou também fui eu que não quis criar com ela, não sei, mas a lembrança que tenho dela é essa.(...)*

As escolhas de formação, além daquelas que se dão pela interação de um formador admirado ou não pela sua didática a partir de ações docente, estão diretamente ligadas à influência do que afetivamente encontraram em significado. A autonomia faz esse encaminhamento que entrelaça o antes, o agora e o depois, resultando numa tecedura formadora ativa, provisória e transformadora da própria estampa pessoal profissional.

Pérola continua:

> *A professora "S" era minha orientadora no estágio da Educação Infantil (...)Em razão da mudança de Matriz Curricular , fiz (eu e a minha turma)o Estágio na Educação Infantil com apenas um semestre de educação infantil em todo o curso (...) A minha orientadora foi na escola me visitar, e (...) assumi a turma, naquele dia... (...) Nos outros dias eu era somente a auxiliar da professora porque era uma escola particular e estagiária não podia assumir turma. (...) A orientadora achava que nós tínhamos minimamente um poder de decisão. Não! A escola não nos permitia isso. E naquela época eu não tinha conhecimento que o município tinha essa rede que ele tem. Para mim nunca foi divulgado isso. Eu fiquei sabendo (...) que as acadêmicas faziam estágio quando eu fui trabalhar como professora. Nunca nos foi divulgado isso durante o curso e no estágio mesmo, nos disseram: corre atrás da tua escola.(...) Não teve um empenho do curso em nos ofertar uma escola, como sei que fazem hoje. Então eu fui para aquela escola, levei as minhas colegas do grupo junto e estávamos felizes da vida que tínhamos uma escola de educação infantil para fazer.(...)*

A desinformação dá lugar à ingenuidade formativa, assim como também é ingênua a autonomia que administra a organização dos conteúdos curriculares por ambos sujeitos. A ação dessa autonomia profissional e formativa, atribui aos saberes do outro a expectativa que esse outro já os tenha desenvolvido quando isso ainda não se deu. O óbvio de um pode não ser o óbvio do outro. A espera de um, no caso o formador e a expectativa do outro, como se configura o caso de *Pérola* durante o estágio curricular, resulta em *nós* que não foram desfeitos nem antes e nem durante a formação, sem que esses tenham sido intenção de nenhum deles.

Imagem 28 - *La Fileuse*. John William Waterhouse (1874).

9 A Teia de Discussão Conclusiva

As teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM se deram a partir de doze teares formativos apresentados em oito movimentos/capítulos. Nesses, as análises se prestaram a garimpar entre as lembranças trazidas pelos sujeitos, sentimentos revividos na memória a partir de marcas tecidas pela convivência/interação docente durante o curso e a influência destas em suas escolhas de formação continuada de vida e profissão.

A imagem[117] (28) escolhida, para abrir o último capítulo deste estudo de tese, traz *Fileuse*[118] como a representação do *Destino* que segura a roca na mão, girando a discussão sobre os destinos dos homens"[119]. Obviamente que a análise dos resultados colhidos, a partir das narrativas, não têm esse objetivo. No entanto , a imagem se presta a anunciar/significar/representar o que uma conclusão precisa conter como síntese de um cenário construído ao longo da pesquisa, considerando que a roca organiza, na mão da fiandeira, os fios que puderam ser fiados ao longo do trabalho.

Para isso, utilizo as análises das narrativas dos sujeitos, que tiveram como pressuposto metodológico, a perspectiva de uma auto-reconstrução biográfica (ISAIA, 2005) nos três intertempos em que as mesmas foram categorizadas. A partir da linha de tempo elaborada pelos sujeitos, foram organizadas três pré-categorias, que trouxeram à tona outras três categorias alocadas nas narrativas que demonstraram trajetórias formativas desenvolvidas entre fios de saberes que se reforçam, esmorecem, transformam-se, mudam os lugares das prioridades, transitam entre o esperado, o inesperado e as oportunidades, no entanto, em qualquer das diferentes situações, são dependentes do cenário afetivo cognitivo em que cada um dos sujeitos situa as relações que envolveram a si mesmo.

A Pré-categoria 1 "Relações Afetivas como fios que costuram escolhas" dá surgimento à 1ª Categoria propriamente dita, denominada de Fios da Tecedura formativa que apresenta análises a partir do encontrado na linha de tempo pessoal profissional de cada um dos sujeitos, situando suas narrativas no período anterior à escolha pela pedagogia, ou seja, desde a infância até o ingresso no curso.

O trazido pelas narrativas como resultante das relações afetivas desenvolvidas nesse período foi tomado como fios que dão base às escolhas que hoje realizam. De alguma forma, tais escolhas estão presentes e são marcantes no delineamento que o recorte da memória dos sujeitos, tece na compreensão da força que têm as relações afetivas como fios que costuram escolhas de vida e de profissão. A essência do que poderia ser proposto pelo mundo a ser descoberto, a partir das situações experimentadas de vida, projeta um esboço de buscas que, mesmo sofrendo redirecionamentos constantes em cada nova urdidura de escolhas,

---

[117] No texto deste capítulo será usado a 1ª pessoa do singular.
[118] A Fiandeira.

têm no desejo de um vir a ser pessoal profissional, origem no vivido. As novas e progressivas amarras que redirecionam as escolhas são como movimentos de uma agulha no arremate da tecedura realizada pelo tear que entremeia os fios de saberes e pertencimentos que emergiram até este tempo.

Situando os intertempos que marcaram a análise das narrativas dos sujeitos no intuito de responder se as marcas das relações docentes são influências de escolhas formativas continuadas, reúno o que caracterizou o conjunto de dados com o perfil aproximado numa 2ª Categoria.

Originada das narrativas que os sujeitos apresentaram na linha de tempo pessoal profissional-LTPP às quais chamei de *Singulares Entremeios Formadores,* surge a presente categoria intitulada de *A Subjetividade Formativa* que situou as análises no período de tempo durante o transcurso pela formação em Pedagogia. Pré-anunciadas pela imagem na tela, pintada em 1909, por John William Waterhouse, intitulada como *Reúnam rosas enquanto podem*, procurei articular o que foi trazido pela memória dos sujeitos que se reportaram a este tempo focando as relações desenvolvidas entre o esperado como projeção anterior e o encontrado que redireciona as buscas continuadas. A colheita de diferentes cores observadas na imagem, ainda que num jardim somente de rosas, pressupõe as diferenças entre as relações que obviamente teceram afinidades, amenidades e/ou distanciamentos presentes na previsão de ações docentes atuais e futuras com intensidades diferenciadas. Isso porque, nestes intertempos, estão as preferências tecidas nas relações que antecedem as atuais que, articuladas, influenciam o ângulo de percepção que relativiza a compreensão das relações presentes, potencializando-as, comparando-as, transformando-as, desconsiderando-as e às vezes até mesmo colocando-as na condição de despercebidas.

O conjunto das narrativas que comunicam sentimentos de acolhimento, alegria, compartilhamento de saberes, interesses correspondidos e não correspondidos, assim como aquelas que revelam posturas entendidas como indiferença, rejeição, preconceito entre outros, costuram e dão forma à teia formativa que redireciona o modo de conduzir as próprias buscas de formação continuada docente.

O conjunto de narrativas que apresentam as memórias focadas no período posterior ao término do curso constituem o Ponto Articulador Referencial 3-PAR 3 intitulado *Marcas abertas à formação continuada docente.* Esse inclui memórias

recentes do tempo presente e uma análise de arremate permanente ao que foi tecido até então. Este é o ponto que marca o início da teia formativa continuada e que resulta no que se constitui a 3ª categoria propriamente dita, intitulada *Marcas Docentes.*

As análises se deram no intuito de relacionar *pontos entre* as interações vividas durante a formação inicial que de alguma forma revelam ter influenciado escolhas de formação continuada dos participantes.

Na perspectiva que cada sujeito é um tear de fios formativos, é possível afirmar que as interações docentes, ainda que não tenham sido reconhecidas por todos os sujeitos como indicadores de marcas e influências nas suas escolhas de formação continuada, em análise, ao longo das três categorias apresentadas, puderam ser identificados possíveis *pontos* entendidos como tal.

No entanto, não seria verdade atribuir às interações desenvolvidas durante a formação inicial, a responsabilidade dos desencadeamentos formativos. A tecedura como um dispositivo de autoformação atua como mediadora na escala de interesse e reciprocidade com todo o entorno dos sujeitos entre marcas anteriores ao ingresso no curso e na continuidade das relações formativas. Também é preciso considerar que a reciprocidade envolve relações afetivas de acolhimento e rejeição, mas também aquelas que sequer encontram na memória dos sentimentos, significados que incentivam e/ou desmotivam o interesse que desperta o querer saber mais e o querer também vir - a –ser.

Nas narrativas dos sujeitos, as percepções que inicialmente esboçam um reflexo de influência afetiva, mais tarde, aparecem reforçadas na perspectiva que procura no formador, correspondências ao *eu profissional real e ideal* do qual nos fala Abraham (1986,1987). As compensações, as trocas, as descobertas que concorrem como fios nesse tear formativo de escolhas que vão tecendo a vida e a direção que os sujeitos dão a conhecer pessoal e profissionalmente, são resultantes do que constitui o sujeito na docência e no como esse é visto pelo outro que quer se constituir tal qual o modelo admirado. As marcas retiradas da relação com o modelo de docência que não desenvolveu uma experiência de interação positiva, segue a tendência de rejeitá-la no mesmo tempo que se constitui numa marca que direciona as buscas formativas que contradizem/diferenciam ações daquelas que experimentadas não resultaram em teceduras prazerosas.

O vivido nas intercosturas formativas, obviamente, não consegue dar conta do que Bosi (2003) chama de *estereotipia*, tratando de partir na busca que garimpa fios em outras teceduras docentes, para dar vistas à própria estampa formativa tecida ponto a ponto de referências e sentimentos que ao serem escolhidos e transformados passam a ser os seus. Contudo, é importante destacar que a origem do projetado é a mesma que intensifica as escolhas, independente do tempo que essas demorem para ser encontradas/aproveitadas/realizadas. E não é raro que os sujeitos não saibam disso, porque também não faz parte da reflexão sobre o próprio cotidiano, procurar a origem das escolhas que são feitas ao longo da vida, sejam elas pessoais e/ou profissionais. Aproveitam-se as oportunidades que cruzam as buscas, tecendo a própria teia de relações pespontadas em memórias valorativas que ganharam ou perderam/transformaram seu relevo para um processo formativo *continuum*.

Os resultados das experiências são, na verdade, no que se transformam o que chamamos de *Marcas*. Essas, entrelaçam as escolhas a partir do que as referenciam e transcendem o nível consciente por não encontrarem fios de ligação significativa para as influências que levam os sujeitos a fazerem as teceduras de vida e profissão elencadas para si, como se essas se dessem em ações sem causa.

A partir do processo de estereotipia sobre o qual nos fala Bosi, pautamos as características que são desenhadas pela cultura como objeto de buscas que passam a contrariar/rejeitar/comparar todas as outras interações que forem diferentes/contrárias ou que, de alguma forma, não se justaponham àquela projetada ao longo do que foi modelado até o ingresso no curso para, finalmente, também ser. Talvez seja esse o *ponto* que estampa a dificuldade da maioria dos sujeitos em reconhecer/relacionar suas escolhas de formação continuada como resultantes também de marcas deixadas e/ou potencializadas a partir das interações docentes que focaram uma outra direção formativa, diferente da formação desejada/esperada.

No mesmo tempo, também é possível afirmar que os sujeitos que atribuem/reconhecem a influência de seus formadores, tanto no processo formativo inicial como a presença desta nas ações formadoras continuadas, fizeram-no com clareza das perspectivas que são tangências em cada tipo de referência.

O docente que os sujeitos revelam terem se transformado, mudou a forma pessoal de ser do professor que hoje realiza buscas formativas continuadas na profissão. Tal afirmação parte do pressuposto que uma pessoa permeável à novas

experiências/conhecimentos, consegue ajustar as perspectivas de buscas transformando o esboço formativo que foi responsável pela escolha do curso, delineando um perfil diferente daquele projetado incialmente.

A partir das narrativas dos sujeitos, é possível concluir que as relações que partem de situações de ensino e ultrapassam/rompem com o esperado são filtros referenciais de vida e profissão. São as relações que passam a se dar no intuito de formar para a futura profissão, dentro ou fora da sala de aula, que se constituem em vias de acesso por onde fluem os fios de formação propriamente. Dependentes da intensidade que tais relações causam na compreensão que formador e formando tenham delas, essas foram presentes como influências nas escolhas continuadas de formação docente, assim como também, muitas dessas possam ser consideradas irrelevantes. Em qualquer um dos casos não há como negar que as inter-relações estiveram presentes no processo que, tem como intencionalidade, produzir formação profissional docente.

Os sujeitos que reconheceram as interações docentes como influências não somente de escolhas formativas continuadas, mas como parte das intercosturas que constituem seus tecidos formativos, reportam-se ao que esteia, na verdade, suas professoralidades como um todo no modo de se constituírem os profissionais que transformaram as pessoas que hoje o são.

A compreensão das relações intencionalmente formativas que se deram durante o curso são, na íntegra, geradoras de influências para buscas formativas docentes continuadas. Algumas mais marcantes e outras nem tanto. Nos dois casos, é preciso considerar o que esses pressupostos trazem nos variados modos, situações e circunstâncias, nos diferentes tempos emocionais e cronológicos, bem como as características dos espaços em que tais influências se deram e ainda se dão na vida desses egressos.

A análise das trajetórias formativas dos professores formadores, reconhecidas ou não como influência às escolhas de formação continuada dos sujeitos egressos, deixa claro que, acima das relações de ensino, são marcantes as relações que encontram um tempo maior para se desenvolverem. Com isso, contam com a oportunidade de situações que dando tempo ao tempo conseguem maiores oportunidades didáticas ou informais para que a observação crítica compartilhada identifique a pessoa que antecede o ser professor/a no mesmo tempo que o absorve. A singularidade no jeito de ser está alinhavado a esses pressupostos que

fazem igualmente singulares a relação de comunicação entre pares e estudantes no ambiente institucional. Tais relações dão a conhecer a imagem/fenótipo docente formado com seus pares sobre seus métodos de ensino e resultados de aprendizagem obtidos com seus estudantes. A projeção compreendida desta docência direciona as buscas formativas seguintes no próprio docente e nos estudantes. O desejo de querer também ser ou ainda evitar de sê-lo em situação docente idêntica têm nas oportunidades de convivência tal possibilidade. Para os sujeitos, aquelas oportunidades de convívio que ultrapassaram os tempos que se deram em sala de aula, em situações de estudo/ensino convencional, deixaram marcas por terem experimentado uma maior diversidade de compartilhamentos e por isso, densidades relacionais que tornaram o processo de aprendizagem mais significativo.

O rompimento com o previsível, como promotor de ensino para a docência , na verdade, foi a marca mais evidente no desenvolvimento da aprendizagem do vir a ser decente. Tal compreensão tem origem no pressuposto que, para preparar-se à docência, é preciso ir além do estabelecido previamente. É preciso instituir as buscas de formação continuada a partir do vivido reflexivo como base dessa investidura. Se as relações são formadoras e, nas intercosturas que buscam a formação, são elas que regulam a tecedura temática entre os fios produtores do vir a ser docente, posso afirmar que as marcas dessa engenharia formativa ficaram evidentes quando as entrecosturas ultrapassaram o tempo de interação prevista na matriz curricular, ou seja, deram-se além do que era esperado em tempo e intensidade. O tempo de convívio é produtor de situações que favorecem as relações. Nas narrativas dos sujeitos, tal favorecimento gerou oportunidades de observação e convívio com a diversidade de situações que compõem a docência e o ser docente. O âmbito dilatado para que relações mais densas se dessem, desenvolveu o necessário num processo de aprender a ensinar: a reflexão sobre como desenvolvemos, na prática, o teórico aprendido nos espaços convencionais de sala de aula quando esses não ultrapassam o previsível. É forte a evidência trazida na narrativa dos sujeitos sobre a influência das interações esperadas e aquelas que as situações de acréscimo provocaram, trazendo-as como inusitadas. Essa é uma urdidura presente na constituição do tecido relacional que dá vistas ao docente que deseja se transformar e hoje é reconhecido por si mesmo.

Não há como preparar-se à docência antes de chegar a ser docente. Não há como construir a docência antes de sê-lo. As relações são os fios que tecem a teia, tal o trabalho realizado por *Aracne.* Tais fios, retirados do *próprio dorso,* dão vistas ao que os torna únicos, dependentes de suas habilidades de combinar o teórico, o prático, o possível provisório, a confiança e o respeito aos saberes do outro e em si, já desenvolvidos a partir da compreensão que os processos formativos refazem, transformam, reapresentam, [re]escalonam organizando novas prioridades e, a partir delas, novas direções de formação continuada. Essas, não estão vinculadas a cada nova atualização, mas a cada discussão, a cada compreensão mais elaborada, a cada provocação que realça brilho no olho e um estado emocional de contentamento interior por ter compreendido e/ou provocado uma nova forma de entender o que numa outra perspectiva, já era sabido.

É preciso destacar o quão denso e complexo pode ser um processo de formação que, ao dar relevo às singularidades dos sujeitos, não poderia ser entendido sob uma perspectiva linear formativa. E essa é a marca da formação, seja ela continuada e inicial: a não linearidade das influências que direcionam o processo formativo para escalas de prioridades dependentes das regularidades das interações, das intensidades provocadas pelas intersubjetividades e significados que emanam desses encontros reflexivos.

As marcas que direcionam as escolhas formativas entrecruzam situações de vida profissional e pessoal. Na trajetória de desenvolvimento formativo, a não linearidade se dá por conta das rupturas entre as marcas pré-existentes num processo de desenvolvimento de novas marcas que se dão sob o ponto de vista do processo formativo que influi na mudança das prioridades até então observadas e dão surgimento a outras que complementam e renovam as buscas continuadas de formação.

O desenvolvimento das marcas formativas se estabelece entre rupturas e novos direcionamentos resultantes de relações permeadas por sentimentos, memórias, projeções de identificação pessoal profissional, interações promotoras de autoestima e em muitos casos também de dúvidas à escolha feita e, não raro, de desencorajamento ao vir- a – ser docente. Ser docente é se prestar a ser marca no processo de formação da professoralidade daqueles que ocupam o lugar de aprendizes dos saberes específicos na área da docência.

Todo esse movimento que dá vistas a uma tecedura formativa da professoralidade de cada um dos egressos, sinaliza também a importância do papel do professor/formador, imbricada nas práticas vivenciadas na Educação Superior, tão forte quanto aquelas que se deram na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São esses intertempos que incidem sobre aquele que permeia a formação inicial com vistas ao serem *pesquisadores docentes* (CAVALHEIRO, 2006).

As relações teórico-práticas que abrem o ângulo para a compreensão do que venha a ser a docência em todo seu entorno cultural, envolve a dimensão afetivo-cognitiva numa proporção tão importante ou mais, do que o próprio ensino e aprendizagem de saberes específicos da preparação profissional. Assim como também o são as relações que resultam e influenciam processos formativos continuados. Esses não seguem uma linearidade potencial profissional. Se os sentimentos e os jeitos de compreender e lidar com situações diferenciadas de interação nos espaços e intertempos que ligam tais situações que, independentes da nossa vontade, são formativas, é preciso que consideremos a influência que existe na combinação intersubjetiva dos sujeitos que perfazem o processo tanto na condição de formadores quanto na posição de egressos.

É preciso que compreendamos a trama dos fios de relações formativas que podem encorajar, mas também desencorajar as buscas que qualificam a profissão escolhida. A expectativa do egresso é de acolhimento e realização dos desejos que julga serem formativos, desenvolvidos ao longo de suas trajetórias pessoais culminando temporariamente com a escolha pelo curso de pedagogia. Lá estando, tal projeção busca, no outro (formador, colegas, instituição, família e no próprio sentido da busca), a correspondência que atravessa as primeiras impressões afetivas e avança na direção de ações contributivas e de reforço à autoestima para desenvolver a teia profissional escolhida. Nesse processo, qualifica potencialmente a trama das relações que envolvem os fios de saberes de vida e específicos da profissão. Assim se constitui o tear que dá continuidade às ações formativas. As marcas que tomam relevo nessa tecedura perpassam pelas relações de convívio em outras situações além das esperadas em espaços de ensino e aprendizagem em sala de aula, na pesquisa e na extensão como prevê que se constitua o tripé de formação priorizado pelas IES.

As relações que deixam marcas, sejam elas doídas pelas contradições, amenas pela superficialidade e ou positivamente significativas, são dependentes da intensidade que cada uma dessas relações conseguiu gerar na percepção que articula as expectativas e as surpresas, as experiências e inexperiências, os pressupostos teóricos que se incorporam à compreensão das relações, os sentimentos de correspondência afetiva e a ausência entre essas.

As escolhas de formação, além daquelas que se dão pela interação de um formador admirado pela sua didática e interações de vida, percebidas, a partir de ações na profissão docente, estão diretamente ligadas à influência do que afetivamente encontraram em significado combinado a resultados de experiências anteriores. A autonomia faz esse encaminhamento que entrelaça o antes, o agora e o depois, resultando numa tecedura formadora ativa, provisória e transformadora da própria estampa pessoal profissional.

As categorias de análise que emanam do trazido pelas narrativas dos egressos do curso de Pedagogia, neste estudo, apresentam estampas formativas que, entre outros pressupostos, destaca a complexidade do processo de um vir a ser que retira do modelo docente experimentado em interações, muito mais do que direcionamentos às escolhas de formação continuada. Essencialmente, tais interações equalizam o desejado e o evitado de ser reproduzido e por isso, também um ponto referencial formativo. Na verdade, as buscas de formação continuada estão pautadas nas marcas de interações com seus formadores que perseguem até encontrar, ações de acolhimento e respeito ao próprio processo de estarem sendo até então para a partir delas tecer com fios de novos saberes a estrutura afetiva em seus desdobramentos, naquele profissional da docência que consegue desenvolver. Para isso, precisa aprender a abrir mão da influência que os formadores impõem pela forma de serem e conduzirem suas aulas e orientações para utilizar tais referencias como pressupostos teóricos que pautam a origem do que, resultante de uma processo reflexivo, passa a ser reconhecido como o seu jeito de produzir a própria docência.

Os participantes ativos desta fase formativa de futuros professores, ou seja, os formadores no ensino superior, precisam ter claro o que representam suas ações no construto docente daqueles com quem interagem. Mais do que seus saberes específicos, sem desmerecê-los porque são fundamentais, precisam estar urdidos com o que precede e invade o vivido neste intertempo formativo em sala de aula.

Faz parte do processo formativo docente, as relações que se propõem através da docência, contribuir intencionalmente para formar. São parte das escolhas pessoais profissionais optar entre a compreensão de que não há formação desvinculada de um todo que perfaz a pessoa do professor e aquela que pressupõe uma divisão entre o ser e o querer que o outro seja.

As ações formativas vividas através das interações com os docentes no curso de Pedagogia da UFSM assim como qualquer outra que se proponha a desenvolver a profissão que também é a sua, precisam ser costuras entre o desejo teoricamente aconselhado e a realidade que o convívio apresenta.

Marcas vincam direções mas não estabelecem que essas sejam idênticas as que lhes deram origem. Influências são toda e qualquer relação que recombine buscas originadas nos valores em cada um de nós, já desenvolvidos, que complemente as faltas e desejos de compensação que todos temos internamente.

Logo, o que foi constatado pelos participantes da pesquisa, que torna o processo formativo não linear, inclui também as faltas docentes e desejos de encontro com estudantes dedicados ao alcance de desempenhos acadêmicos muitas vezes além do real, descombinados de experiências obtidas por ambos seguimentos e que talvez por isso, anunciam a falta de influência encontrada. No avesso desta estampa, poderia também ser entendido que o processo que não encontra referência na interação docente como sendo capaz de influenciar buscas formativas profissionais continuadas é o mesmo que lineariza a formação chegada como se esta ocupasse o tempo que finaliza a duração do curso e que inclui, entre outros avanços, também a maturidade emocional que é um divisor na complexidade do processo de compreender a própria formação.

Como formadores de futuros profissionais da docência[120], a tomada para si, do que nos confere a atribuição de influência para buscas formativas continuadas ou não, reflete o envolvimento como sujeitos em formação continuada permanente como todos somos. Submetermo-nos à capacidade de nos incluirmos como a parte do processo que pode definir o ritmo das propostas de trabalho, mas não pode definir a intensidade que esse ritmo alcança, seja em intensidade, reciprocidade, complexidade entre outras especificidades, é assumir que os sentimentos que organizam tais escalas emanam das inter-relações e das intersubjetividades que

[120] O tempo verbal me inclui, considerando que a maioria dos sujeitos foram minhas alunas na ocasião em que estive como professora Substituta no Curso de Pedagogia.

deixam marcas, mas também podem ser relativas e até mesmo despercebidas. Isso não significa que não aconteceram. É a tecedura reflexiva sobre a extensão que alcançam as ações que se propõem para, a partir das inter-relações docentes, serem também formativas e influentes nas direções, que cada um escolhe para ser quem escolhe ser, pessoal e profissionalmente, todos os dias.

Pespontos Bibliográficos

ABRAHAM, Ada. (Org). **El Enseñante es También una Persona**. Barcelona: Gedisa,1986.

____. **El Mundo Interior de los Enseñantes**. Barcelona: Gedisa,1987.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3.ed. Joinville:UNIVILLE, 2004.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

BOLZAN, Doris Pires Vargas, MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Mediação Pedagógica In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário v. I, MOROSINI**,** Marília Costa-Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 378.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CAVALHEIRO, Rejane. **Marcas de Formação**: processos que tecem trajetórias docentes. Editora Imprensa Livre: Porto Alegre, 2011.

_____. O Escafandro da Docência no Ensino Superior. **Revista Políticas Educativas***,* Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 85-100, 2010.

CAVALHEIRO, Rejane; ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. V.3, n. 03, 2010.

CORONEL, Mirtha G.R. de. Grupos de Reflexión en Formación: Las Passiones del Formador O El Formador de Passiones. In: SOUTO, Marta (Directora).**Grupos Y Dispositivos de Formación**. Ediciones de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Buenos Aires-Argentina,1999.

CUNHA, Maria Isabel. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos. v.12, n.3, set./dez. 2008, p. 182-187.

CUNHA, Maria Isabel. (Org). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010.

CHEVALLARD, BOLZAN, Doris Pires Vargas. Transposição Didática In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário v. I, MOROSINI**,** Marília Costa-Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 362

DEMO, Pedro. **A Nova LDB - Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

DESHAIES, Bruno. **Metodologia da Investigação em Ciências Humanas.** traduzido em Lisboa por Dorindo Carvalho, Instituto Piaget, Portugal,1992.

FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene (orgs). **Educação Superior-Travessias e Atravessamentos**. Ed. ULBRA, Canoas, 2001.

FERNANDES, Cleoni. **Sala de Aula Universitária** - ruptura, memória educativa, territorialidade - o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Porto Alegre, UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,1999.

FERRY,Gilles. **Pedagogia de la Formación**. Buenos Aires:centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FILLOUX, Jean Claude. **Intersubjetividad y Formación**: el retorno sobre sí mismo. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1996.

GROLLI, D. O professor de licenciatura, desafios para sua formação. In: SILVA, D.; POLENZ,T.(Orgs) **Educação e contemporaneidade**: mudança de paradigma na ação formadora da universidade. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HELLER,Agnes.**Teoria de los Sentimientos**.Tradución: Francisco Cuso. Editorial Fontamara, S.A. Barcelona,1982.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por objetivos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed,1998.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NOVOA, Antonio. Vida de professores. 2. ed. Portugal: Porto, 1994. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. O Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias como pessoa e como Profissional. In: MOROSINI, M. (org.). **Professor do Ensino Superior**. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2000.

_____. **Docência na Educação Superior**. Seminário de Educação Superior. INEP, Anais, 2005.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. BOLZAN, Doris Pires Vargas, MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (ORG). **Pedagogia Universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação/Colin Lankshear. Michele Knobel: tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA, Jorge .**Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____ **Déjame Que Te Cuente-ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona,1995.

LAVILLE, Claudine Blanchard. **Saber y Relación Pedagógica**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação***.* 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 51 - 76.

_____.**Formação de Professores** - Para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p.51-75, 1998.

____ . **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

____. La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. V.1, n.1, p.43-70, maio/2009

MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes desafios. Formação docente. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http:// formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 abril 2012.

MESQUITA, Raúl; Fernanda Duarte. **Dicionário de Psicologia**. Plátano Editora, S.A. E-2379.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em: 20 abril 2012.

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

____.(Org.) **Aprendizagem Profissional da Docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MORAES, Roque, Galiazzi, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget. 2.ed. 2011.

_____. **A Cabeça Bem-Feita** - repensar a reforma- reformar opensamento.19.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v.2, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, António (org). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: **Vidas de Professores**. Coimbra: Porto Editora, 2000. p.11-30.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização Docente**. ed. rev.atual. Curitiba: Ibepex, 2007.

_____. **Formação inicial de professores: implicações com a educação básica.** In: EDUCERE X Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba. EDUCERE X Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2011.

_____ **Conhecimentos Pedagógicos Nos Cursos De Licenciatura**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 26, ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012. Livro 2.

SEÑAS: **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**/Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filologia: [tradução: Eduardo Brandão e Claudia Berliner]. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOUTO, Marta (Directora).**Grupos Y Dispositivos de Formación**. Ediciones de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Buenos Aires-Argentina,1999.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org.), **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-76.

TERRÉ, Dominique. **As Derivas da Argumentação Científica**. Título original: Les derives de l'argumentation scientifique. Presses Universitaires de France,1998. traduzido em Lisboa por Armando Pereira da Silva, Instituto Piaget, Portugal.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes(org).**Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA,1993.

____ Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Coordenação Autêntica. v.1, n. 01 ago./dez. 2009.

Pespontos Referenciais *on line*

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações http://bdtd.ibict.br/a-bdtd

Dicionários

Dicionário de Psicologia http://www.pdfbook-s.com/dicionario/5/

Dicionário de psicologia http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/R.htm

Artigo: "O Uso De Metáforas Nos Processos De Ensino E Aprendizagem Da Representação Gráfica De Funções: O Discurso Do Professor" Disponível em: http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_30/metaforas.pdf

http://www.franciscanos.net/portugues/livres5.htm para O mito de Édipo

Revista "Formação Docente", Volume 03 / n. 03 ago.-dez. 2010 *disponível em:* http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/8

Revista da FAED - nº 16 - Ano IX (jul/dez 2011) http://www2.unemat.br/revistafaed/?link=ultimaedicao

Revista Educação, v. 36, n. 3, set./dez. 2011, composta pelo Dossiê: Docência na Educação Superior disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/3876/2416

ZEICHNER, Kenneth M. Artigo: Uma Análise Crítica Sobre A "Reflexão" Como Conceito Estruturante na Formação Docente. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf -2008

Métodos e Instrumentos para Medir la Resiliencia: una alternativa Peruana Ana Cecilia Salgado Lévano, Universidad de San Martín de Porres,Escuela Profesional de Psicologia.

Disponível em:http://redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601106.pdf
Seminário Internacional Educação, Arte e Política, promovido pelo Projeto Educativo da 29a Bienal nos dias 20 e 21 de agosto de 2010. Sentir, falar e pensar por si mesmo. Jorge Larrosa. Acesso em: 11 mar. 2013.

Referências das Imagens

As obras artísticas bidimensionais mostradas como imagens neste trabalho encontram-se em ***domínio público*** *em todo o mundo devido à data da morte de seu autor, ou devido à data de sua publicação. Deste modo, esta reprodução do trabalho também se encontra no domínio público. (Isto aplica-se às reproduções realizadas nos Estados Unidos da América, na Alemanha e em muitos outros países: ver Bridgeman Art Library Ltd. contra Corel Corporation)*

Imagem 1 capa

A Dama de Shalott .William Holman Hunt Inglês, 1827 -1905 . óleo sobre tela de 1890 a1905 .
Hunt, que trabalhou esta imagem mais de uma década, terminou com assistência em estúdio pouco antes de ficar cego. Explicou que a Senhora de Shalott era "tecer seu registro, não como uma mistura do mundo ... mas um ser sentado sozinho, no seu isolamento, ela é cobrada a ver a vida com uma mente suprema e elevada em juízo. " The Lady of Shalott para o autor é uma metáfora para o dever de um artista em manter uma certa distância da realidade, de modo a proteger sua vocação.
Fonte: http://www.thewadsworth.org/ladyofshalott/Acesso em 11/06/2013.

Imagem 2

Dialética ou Aracne -Paolo Veronese- Verona (Itália) em 1528-1588
Essa é uma das oito figuras das virtudes que podem ser identificadas pelos atributos que os acompanham: um cão para Fidelidade, um cordeiro para gentileza, um arminho para Pureza, um dado e uma coroa para Recompensa, uma águia de moderação, uma teia de aranha para a Dialética, o guindaste de Vigilância e uma cornucópia para prosperidade. Estas figuras femininas suntuosos vestidos em sedas e brocados, esplêndidos em seus efeitos decorativos preciosos e límpido e cores maravilhosamente brilhante e transparente, quase anular os limites do espaço restrito para o qual eles estão confinados em suas molduras douradas pródigos, porque são contra um fundo de arquitetura que parece se estender a partir de um painel para outro, criando uma maravilhosa unidade de espaço.
A imagem mostra a Dialética da forma "T"
Fonte: www.oocities.org/capecanaveral/hall/6405/.../o_mito_de_aracne.htm Acesso em 11/06/2013.
www.http://hoocher.com/Paolo_Veronese/Paolo_Veronese.htm Acesso em 29/10/2013

Imagem 3

Moderação. Paolo Veronese, 1578-1582 .Tomada parcial no teto do Palácio Ducale, Veneza
Moderação é outra das oito figuras das virtudes retratadas por Veronese que, assim como “Dialética “ apresentada na *imagem 2* , podem ser identificados pelos atributos que os acompanham. Os três painéis centrais, pelo contrário, que se caracterizam por retratar os mesmos corantes como as figuras individuais, parecem ser separadas.
A imagem mostra a moderação de forma "L".
Fonte: http://www.wga.hu/html/v/veronese/08/collegio/ Acesso em 07/07/2013
www.http://hoocher.com/Paolo_Veronese/Paolo_Veronese.htm Acesso em 29/10/2013

Imagem 4

As Fiandeiras ou A Lenda de Aracne . Diego Velázquez,1644-1648. Museu do Prado-Espanha
Considerado um dos momentos mais altos da pintura, “As Fiandeiras”, também conhecida como a “Fábula de Aracne”, é óleo sobre tela (2m22 x 2m93). Velázquez se utiliza da lenda e mostra, na peça pronta que as senhoras examinam, o momento em que a deusa, reconhecida pelo capacete, ergue o braço e amaldiçoa Aracne. É tela cheia de símbolos. Por exemplo, a textura e o realismo da cortina

vermelha, que uma mulher afasta com a mão, como a nos convidar a olhar a cena. Palas Atena está na tapeçaria ao fundo, mas também na cena principal – é a mais velha das fiandeiras, a única com a cabeça coberta. A jovem à sua frente, enrolando a lã para formar um novelo, é Aracne. É considerada a primeira tela que retrata um ofício. O trabalho é visível: a roca parece girar e as mãos de Aracne correm, velozes, enrolando seu novelo.
Fonte: http://www.oglobo.globo.com/.../pintura-as-fiandeiras-ou-lenda-de-aracne- Acesso em 07/07/2013

Imagem 5
"Eu sou meio enjoada das sombras", disse a Senhora de Shalott,John William Waterhouse,1916
Esta pintura é baseada no poema *A Dama de Shalott* escrito por Alfred Lord Tennyson.
Ele ilustra as linhas:
Lá ela tece dia e noite
Uma teia mágica com cores alegres.
Ela ouviu um sussurro dizendo,
A maldição é sobre se ela ficar
A Olhar para baixo para Camelot.
Ela não sabe o que a maldição pode ser,
E assim ela tece continuamente,
E outro pouco cuidado que ela tem,
A Senhora de Shalott.
Fonte: http://www.johnwilliamwaterhouse.com/pictures/lady-shalott-1916
A imagem produzida em Óleo sobre tela medindo 39,5 x 29cm encontra-se atualmente na Galeria de Arte em Ontário, Canadá . Acesso em 11/06/2013.

Imagem 6
Frigg A Norse deusa. Frigg era a deusa nórdica do casamento, parto, maternidade, sabedoria, gestão doméstica e tecelagem e fiação. Seu nome significa "amado". Outras grafias deste nome incluem Frea, Fija, Friia, Frig e Friggja. Arquétipo de Frigg**- A Mãe:** a Mãe é um doador de vida e fonte de carinho, dedicação, paciência e amor incondicional. A capacidade de perdoar e dar para os seus filhos e colocá-los diante de si é a essência de uma boa mãe. A sombra mãe também pode fazer seus filhos se sentir culpado por se tornar independente e deixá-la. Não é necessário ter uma matriz biológica para assumir/desenvolver/corresponder a este estereótipo. Pode se referir a qualquer pessoa que tenha um padrão ao longo da vida de carinho e devoção às coisas vivas. Algo parecido com a docência?
Fonte: http://www.goddess-guide.com/frigg.html e http://norse-mythology.org/gods-and-creatures/the-aesir-gods-and-goddesses/frigg/ Acesso em 11/07/2013

Imagem 7
Sibila com Tábula Rasa. Diego Velazquez,1644-1648. Museu de Arte, Universidade Metodista de Southern, em Dallas.
A segunda fase de Velázquez apresentou telas que fez sobre o assunto de Arachne, nos anos 1644-1648. É também um enigma: o que está dizendo a jovem morena para o observador, notando o tablet vazio? Pode ser interpretado como Arachne, a personificação da pintura, ou uma profetisa (Sybil), que se refere ao futuro.
Velázquez se torna uma segunda Arachne, quando os deuses tecem arte de luz e sombra, forma e cor, e escondendo-se em que os símbolos e alegorias enigmáticas de tecido revelam.
Acessos em 11/06/2013 e 29/10/2013.
Fonte:http://encontrandolalentitud.wordpress.com/2013/02/09/velazquez-esencial-segunda-etapa-en-madrid-1631-1648

Imagem 8
Colheita de Amêndoas.John Willian Waterhouse,1916.
Fonte: http://www.wikipaintings.org/en/john-william-waterhouse/gathering-almond-blossoms-1916.
Acessos em 16/19/2013 e 04/11/2013

Imagem 9
Thisbe. John William Waterhouse,1909. Reino Unido
No Livro IV das "Metamorfoses" de Ovídio, ,encontramos a história de uma das filhas de Minyas que conta sobre Píramo e Tisbe. Um casal de namorados na Babilônia, cujos pais proíbem o casamento. A única maneira que eles podem se encontrar é olhando e sussurrando através de um buraco na parede entre suas casas. Eles planejam fugir. Tisbe chega primeiro no túmulo de Nino, seu ponto de encontro, mas está com medo de uma leoa. Ela foge, deixando para trás o véu, que brinca com a leoa. Píramo vê faixas da leoa e o véu rasgado. Convencidos de que Tisbe foi comido ele apunhala a si mesmo. Tisbe retorna para encontrar seu corpo morto e apunhala-se, por sua vez. O seu sangue jorrando até corantes as bagas em uma árvore nas proximidades de amora vermelha. Se tudo isso soa familiar, há paralelos óbvios com a história de Romeu e Julieta, e é também a comédia "lamentável" realizado pelos mecânicos de "Sonho de uma Noite de Verão", de Shakespeare. Atualmente esta tela faz parte de uma coleção particular mas sua exibição é de domínio público.
Fonte: http://matters-arising.blogspot.com.br/2008/11/pyramus-and-thisbe.html Acesso em 30/10/2013

Imagem 10
As Fiandeiras. Diego Velázquez, 1657. Óleo sobre tela .Museu do Prado, Madri
O conto de Arachne inspirou uma das pinturas mais interessantes criadas por Velázquez ': *Las Hilanderas* ("The Spinners, ou a fábula de Arachne", no Prado), no qual o pintor representa os dois momentos importantes do mito. Na frente, o concurso de Arachne e da deusa (o jovem e o velho tecelão), na parte de trás, um Rapto de Europa que é uma cópia da versão de Ticiano (ou talvez da cópia Rubens de Ticiano). Na frente dela aparece Minerva no momento em que ela está punindo Arachne. Ele transforma o mito em uma reflexão sobre a criação e imitação, Deus e homem, mestre e aluno (e, portanto, sobre a natureza da arte).
Vamos ter em mente que esta "reflexão" de Ovídio como lemos na versão própria do poeta, claramente Book 6 onde está às voltas com a "criação e imitação, Deus e homem, mestre e aluno," e, portanto, é muito sobre a natureza da arte. Acessos em 11/06/2013 e 30/10/2013.
Fonte: http://ovidsmetamorphoses.blogspot.com/2011/09/velazquezs-image-of-arachnes-image.html

Imagem 11
Ariadne. John William Waterhouse, 1898. óleo sobre tela.
Ariadne era a filha do rei Minos de Creta. Minos pediu a Dédalo para construir um labirinto, uma casa de passagens sinuosas, para abrigar o homem-touro, o Minotauro, que sua esposa Pasífae deu à luz depois de ter relações sexuais com um touro. Minos se recusou a sacrificar o touro e exigiu que Atenas, na forma de homens e mulheres jovens fossem sacrificados ao Minotauro. Ovídio diz que Dédalo construiu uma casa em que ele confundiu as passagens habituais e enganou o olho com um labirinto conflitante de vários caminhos errantes (em errorem variarum Ambage viarum) (Metamorphoses 8.161):
"Então Dédalo fez os inúmeros caminhos de engano [innumeras Errore vias], e ele mal era capaz de voltar para a entrada: tão enganosa era a casa [tanta est Fallacia Tecti]" (8,166-68).
Fonte: http://www.jwwaterhouse.com/view.cfm?recordid=74 Acessos em 11/06/2013 e 30/10/2013.

Imagem 12
Penélope e os pretendentes,1912 de John William Waterhouse . Óleo sobre tela 188cm X132cm Museu de Arte em Oberdan, Escócia.
Penélope era filha de Icarius e um primo de primeiro grau de Helena de Troia. Ela era a esposa de Ulisses e era famosa por sua inteligência e fidelidade ao marido.
Quando Ulisses não conseguiu voltar da Guerra de Tróia (ficou 10 anos a caminho de casa), Penélope foi assolada por pretendentes que queriam que ela se casasse novamente. A fim de atrasá-los, ela insistiu que não poderia se casar novamente até que tivesse acabado de tecer uma mortalha para o pai de Ulisses, Laertes. Ela trabalhou todos os dias no seu tear e a cada noite desfazia o trabalho feito durante o dia. Após três anos de atraso bem sucedido, um de seus servos, revelou sua decepção, e os pretendentes impacientes com raiva exigiram que ela escolhesse um deles para ser seu marido imediatamente. A pedido de Atena, Penélope disse que se casaria com o homem que conseguisse atirar uma flecha através de doze eixos. Por esta altura, o próprio Ulisses tinha secretamente voltado, disfarçado de mendigo. Ele passou no teste do arco, e então começou a matança dos pretendentes que tinham atormentado a sua esposa. *pantheon.org*
Fonte: http://www.jwwaterhouse.com/view.cfm?recordid=36
Acessos em 11/06/2013 e 30/10/2013.

Imagem 13
O Preferido ou *Tempo para brincar*. John William Godward, 1901. 59,4 x 72,4 centímetros
Acessos em 5/01/2013 e 30/10/2013. Faz parte de coleção particular mas está sob domínio público.

Imagem 14
As Moiras de Strudwick ou *Um fio de ouro*, John Strudwick,1885. Inglaterra.– óleo sobre tela.
As Moiras eram três irmãs que detinham nas mãos o destino de homens e deuses. E por isso eram tão poderosas. Para os gregos, eram elas que teciam o destino de todos no mundo. Alguns acreditavam que eram mulheres idosas e maltratadas, e outros jovens e belas donzelas, mas sempre com aspecto um tanto sinistro. O trabalho delas consistia em tecer o fio da vida de cada um. Para isso utilizavam-se de uma roca de fiar especial, também conhecida como Roda da Fortuna. Ao tecer a vida de uma pessoa, por vezes o fio passava na parte de cima da roda, por vezes na parte de baixo. E isso determinava os altos e baixos da vida de cada um, momentos de sorte e momentos de infortúnio. Ou seja, já naquela época, se sabia, que não importa quem você seja, tem momentos que você estará mais feliz do que nunca e momentos que você estará não tão bem assim. Faz parte da vida de todos.
Fonte: http://peregrinacultural.wordpress.com/2009/08/24/as-parcas-ou-moiras-temidas-por-todos/
Acesso em 01/05/2013 e 29/10/2013.

Imagem 15
À procura de Lancelot ou A senhora de Lancelot, John William Waterhouse, 1894. Londres.
Este quadro ilustra o conto de uma mulher amaldiçoada, 'The Lady of Shalott ". Proibida a olhar para fora de sua janela, e confinada à sua casa, ela só pode ver o mundo refletido em seu espelho. Um dia, vendo o reflexo do bravo cavaleiro Sir Lancelot, ela desafia sua maldição e olha diretamente para ele. Quando ela se vira para ele, o espelho quebra e sua tapeçaria é varrida para o vento.
Fonte: http://www.yorkshiresfavourites.org/paintings/the-lady-of-shalott.html
Acessos em 01/05/2013 e 29/10/2013.

Imagem 16
Athena e Aracne. Jacopo Tintoretto,1475. Óleo sobre tela. 145 x 272 cm. Palácio Pitti, Galeria Palatina, Florença, Itália.
A tela retrata Minerva acompanhando a tecelagem de Athena durante a competição com sua rival mortal Aracne.
Fonte: http://www.oilpaintingshop.com/leigton/ Acesso em 01/05/2013
www.medeaslair.net/athena.html/ Acesso em 04/11/2013

Imagem 17
Penélope tecendo, de Giovanni Stradano, Itália. 1561-1562. Óleo sobre madeira do *Museu di Palazzio Vechio*,Florença,Itália.
O poeta Homero nos diz na Odisséia que durante a longa viagem de Ulisses, marido de Penélope, a esposa para evitar se casar novamente, adiando a escolha do pretendente, até que ela retornasse para casaela tecia um pedaço de pano durante o dia e secretamente desfazia o próprio trabalho durante a noite. O episódio descrito, celebra a fidelidade conjugal e elogia o papel da mulher que atende a questões em casa enquanto o marido está longe na guerra.
Fonte: http://museicivicifiorentini.comune.fi.it/en/palazzovecchio/visitamuseo/sala_di_penelope.htm
Acessos em 01/05/2013 e 04/11/2013

Imagem 18
O Retorno de Odisseus . PINTURICCHIO ,1509–- tapeçaria transferida para tela, National Gallery, Londres.
Acesso em 01/05/2013.
O Retorno de Odisseus ou *Penélope com os pretendentes,* fresco transferido para a tela, c. 1.509, Pinturicchhio (Bernardino di Betto).
A cena representa o explorador voltando - com outros pretendentes - para Penélope.
Inexplicavelmente, os pretendentes estão exigindo que ela termine seu trabalho de tecelagem.
Fonte: http://mistertristan.blogspot.com.br/2011/03/cats-in-art-return-of-odysseus.html
Acesso em 04/11/2013.

Imagem 19

O triunfo de Minerva . Cosimo Tura e Francesco Cossa. **.** c. 1470**.**
A tela que mede 2 024 × 2 466 está exposta no Palácio Schifanoia, Ferrara (Itália)
Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Arachne
Acessos em 01/05/2013 e 04/11/2013.

Imagem 20
A Bola de Cristal . John William Waterhouse,1902.

Bola de cristal" por John William Waterhouse (1849-1917) mostra um modelo jovem em um vestido vermelho, olhando para a bola, aparentemente um feitiço com a ajuda de um livro e um crânio de tecelagem. Foi mostrado ao lado de uma imagem mais espiritual * do artista na Royal Academy em 1902. O estudo mais tarde entrou a coleção Pyman e eventualmente pendurado na sala de jantar no Castelo de Glenborrodale, Highland. A pintura foi vendida com o castelo, quando a propriedade mudou de mãos em 1952-3. Mas o novo proprietário não gostou do crânio e tinha coberto por cortinas. A imagem mais tarde foi vendida por leilão em Londres.
Fonte: http://www.jwwaterhouse.com/view.cfm?recordid=112 Acesso em 04/04/2013.

Imagem 21
Enrolamento da meada. Frederic Leighton, 1878 .Óleo sobre tela (100.3 x 161.3 cm) Galeria de Arte em Sydney, Austrália.
Fontehttp://iamachild.wordpress.com/2009/04/05/frederick-leighton-1830-1896-english/
Acessos em 04/04/2013 e 04/11/2013.

Imagem 22
As três Fates ou O Triunfo da Morte. Diego Velázquez,
Havia três Parcas da mitologia grega: Clotho, Lachesis e Atropos. Cloto, a fiandeira, era o mais jovem dos três Fates, ela girou a linha do destino com uma roca, determinando o momento do nascimento de um indivíduo; Lachesis mediu o comprimento da linha para determinar a duração da vida e, finalmente, Atropos cruel, cortaria o fio da vida, determinando deste modo o momento da morte.
Fonte: http://www.greek-gods.info/ancient-greek-gods/fates/
Os Fates pode ser descrito como Moira em nome singular, ou Moirai. Seus nomes específicos são Clotho que significa "Spinner", Lachesis, que mede o fio, e Átropos, que é inflexível e pode cortá-lo. As três Parcas são deusas e filhas de Zeus, que às vezes são considerados mais importantes do que Zeus em sua capacidade de selar o destino. Eles vêm em vários disfarces, e não seria surpreendente se essas jovens mulheres vistas como ajudantes são realmente os que, finalmente, estão no comando. No mito e na vida, há sempre a questão de quanto o livre-arbítrio ou o quanto o destino determina o resultado.
Fonte: http://artvent-artventures.blogspot.com.br/2013/04/velazquez-ovids-myth-and-spinners-of.html
Acessos em 04/04/2013 e 12/10/2013.

Imagem 23
Pretendentes de Penélope. John William Waterhouse *,1912* (Tomada parcial).Óleo sobre tela,.
Fonte: http://www.4thestate.co.uk/wp-content/uploads/2012/12/penelope.jpg
Acesso em 04/04/2013.

Imagem 24
A Canção da Primavera. John William Waterhouse**.,**1913 pertence atualmente a uma coleção particular embora sua imagem seja de domínio público e mede 32,68cm de largura x 28,35 de altura.
Acessos em 06/09/2013 e 04/11/2013
Fonte: http://www.johnwilliamwaterhouse.net/A-Song-of-Springtime--1913.html

Imagem 25
Reúnam rosas enquanto podem. John William Waterhouse**.** 1909-óleo sobre tela.
Reúnam rosas enquanto podem é uma pintura a óleo sobre tela criado em 1909 pela British Pré-Rafaelita artista, John William Waterhouse . Foi a segunda de duas pinturas inspiradas no poema do século 17 " às virgens, para fazer muito do tempo ", de Robert Herrick , que começa assim:Reunir-vos rosas enquanto podem, Tempo de idade ainda é um voador; E essa mesma flor que hoje sorri, Amanhã estará morrendo.

Imagem 26

As Denaides, John William Waterhouse**.** 1903. Óleo sobre tela que mede 111cm x 156cm

Após a morte do rei Belus do Egito, o rei da Arábia prendeu seu irmão Danaos. O que era rei tinha 50 filhos e oferece-os para casar com as 50 filhas (as Danaides)de seu irmão Danaos. Sua intenção era com a união dos filhos, evitar guerras de sucessão. Mas, um oráculo disse à Danaos que a intenção verdadeira de seu irmão era a de seus filhos matarem as esposas após a noite de núpcias. Danaos, para salvá-las, decide fugir para Argos, onde foi proclamado rei. Um tempo depois encontraram-se e sob ameaça, ele finalmente aceitou casar suas meninas. Ainda temendo as previsões do oráculo, ordenou às filhas a matarem seus maridos depois da noite de núpcias. Todas obedeceram, exceto uma que salvou seu marido e o ajudou a escapar. No inferno, as meninas foram condenados eternamente a derramar água em um recipiente com furos em sua parte inferior. Este é o lugar onde temos o que significa uma tarefa interminável ou impossível, assim como o trabalho de sísifo.

Acesso em 20/09/2013

Fonte: http://www.johnwilliamwaterhouse.net/Danaides.html

e http://www.jwwaterhouse.com/view.cfm?recordid=52

Imagem 27

Mariana do Sul, John William Waterhouse**.**1897 Óleo sobre tela , 114 x 74 cm

Mariana é personagem de William Shakespeare no poema "Medida por Medida" que conta a história de uma amante rejeitada de Angelo, o governador em exercício de Viena. (…)Mariana é tema de dois poemas, 'Mariana' e 'Mariana no Sul' sua sequela, habitando em seu desespero enquanto espera seu amante voltar. (…)Suas lágrimas caem à noite e de manhã, e ela não pode tirar o prazer de qualquer coisa no céu ou na terra. Atormentada por vozes inesquecíveis de seu passado, ela é superada pelo cansaço e anseia pela morte.

Fonte: http://www.johnwilliamwaterhouse.com/pictures/mariana-south-1897/ Acesso em 21/09/2013

Imagem 28

La Fileuse . John William Waterhouse**,** 1874.Óleo sobre painel 31,7 x 25,6 cm

La Fileuse mostra Destino girando o destino do homem em sua roca. Ela segura a roca na mão, que é um eixo usado para armazenar linho ou lã para a mão girando a discussão.

Fonte: http://www.johnwilliamwaterhouse.com/pictures/la-fileuse. Acesso em 18/10/2013.

Anexos

Anexos A. e B.
Matriz Curricular 2004 e
Matriz Curricular 2006 com equivalência

CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE	CHS	(T-P)	CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO	CHS	(T-P)
ADE 1006	Pesquisa em Educação II	30	(2-0)	ADE 1022	Pesquisa em Educação III: Bases metodológicas	60	(4-0)
MEN 1011	Didática	45	(3-0)	MEN 1159	Didática	60	(4-0)
CCP 1003	PED IV – Anos Iniciais: Saberes e Fazeres	60	(0-4)	CCP 1023	PED IV – Saberes e Fazeres na Educação Infantil	30	(0-2)
ADE 1007	Pesquisa em Educação III	30	(2-0)	ADE 1024	Pesquisa em Educação IV: Projeto	60	(4-0)
ADE 1008	Pesquisa em Educação IV	30	(2-0)				
ADE 1009	Pesquisa em Educação V	30	(2-0)				
MEN 1012	Artes Visuais e Educação Escolar I	45	(3-0)	MEN 1177	Artes Visuais e Educação	60	(4-0)
MEN 1013	Ciências e Educação Escolar I	45	(3-0)	MEN 1168	Ciências e Educação I	60	(4-0)
MEN 1015	Geografia e Educação Escolar I	45	(3-0)	MEN 1166	Geografia e Educação I	60	(4-0)
MEN 1016	Matemática e Educação Escolar I	45	(3-0)	MEN 1167	Educação Matemática I	60	(4-0)
MEN 1018	Teoria da Leitura e da Escrita	45	(3-0)	MEN 1162	Oralidade, Leitura e Escrita	30	(2-0)
CCP 1004	PED V – Anos Iniciais: Saberes e Fazeres	60	(0-4)	CCP 1024	PED V – Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30	(0-2)
EDE 1002	Educação Especial: Processos de Inclusão	45	(3-0)	EDE 1042	Educação Especial: Processos de Inclusão	30	(2-0)
MEN 1019	Artes Visuais e Educação Escolar II	45	(3-0)	MEN 1185	Artes Visuais	30	(2-0)
MEN 1020	Ciências e Educação Escolar II	45	(3-0)	MEN 1171	Ciências e Educação II	30	(2-0)
MEN 1021	Geografia e Educação Escolar II	45	(3-0)	MEN 1173	Geografia e Educação II	30	(2-0)
MEN 1052	Língua Portuguesa e Educação Escolar I	45	(3-0)	MEN 1179	Língua Portuguesa e Educação	60	(4-0)
MEN 1022	Matemática e Educação Escolar II	45	(3-0)	MEN 1172	Educação Matemática II	60	(4-0)
MEN 1023	Processos de leitura e Escrita I	45	(3-0)	MEN 1170	Processos da Leitura e da Escrita I	60	(4-0)
CCP 1005	PED VI – Anos Iniciais: Saberes e Fazeres	60	(0-4)	CCP 1025	PED VI - Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades	30	(0-2)
MEN 1104	História e Educação Escolar I	45	(3-0)	MEN 1163	História e Educação I	60	(4-0)

Data:

_____/_____/_____

_____
Coordenador do Curso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO
EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS PEDAGOGIA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (Continuação)

CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE	CHS	(T-P)	CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO	CHS	(T-P)
MEN 1024	Educação e Movimento Humano I	45	(3-0)	DEI 1022	Educação Física	30	(2-0)
MEN 1025	Educação Musical I	45	(3-0)	MEN 1180	Educação Musical	60	(4-0)
MEN 1026	Jogo Teatral e Educação Escolar I	45	(3-0)	MEN 1186	Jogo Teatral e Educação	60	(4-0)
MEN 1102	Língua Portuguesa e Educação Escolar II	45	(3-0)	MEN 1187	Língua Portuguesa	30	(2-0)
MEN 1027	Processos de Leitura e Escrita II	45	(3-0)	MEN 1176	Processos da Leitura e da Escrita II	60	(4-0)
MEN 1103	História e Educação Escolar II	45	(3-0)	MEN 1165	História e Educação II	30	(2-0)
LTV 1007	Literatura Infantil	45	(3-0)	LTV 1048	Literatura Infantil	30	(2-0)
MEN 1028	Educação e Movimento Humano II	45	(3-0)	MEN 1181	Educação Física e Movimento Humano	60	(4-0)
MEN 1029	Educação Musical II	45	(3-0)	MEN 1189	Educação Musical para a Infância	30	(2-0)
MEN 1031	Jogo Teatral e Educação Escolar II	45	(3-0)	MEN 1188	Jogo Teatral	30	(2-0)
FUE 1035	Complementos de Sociologia da Infância	45	(3-0)	FUE 1044	Sociologia da Educação II	60	(4-0)
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE SEM EQUIVALÊNCIA							
MEN 1010	Currículo: Teoria e História	45	(3-0)				
LTV 1004	Comunicação em Língua Portuguesa II	45	(3-0)				
MEN 1017	Organização do Processo Educativo	45	(3-0)				
FUE 1009	Saúde e Educação na Escola	45	(3-0)				
EDE 1005	Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem	45	(3-0)				
MEN 1014	Educação Jovens e Adultos: Saberes e Fazeres	60	(4-0)				
CCP 1006	PED VII Anos Iniciais: Saberes e Fazeres	60	(0-4)				
ADE 1010	Pesquisa em Educação VI	30	(2-0)				

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE SEM EQUIVALÊNCIA (Continuação)							
MEN 1030	Estágio no Ensino Fundamental	105	(2-5)				
CCP 1007	PED VIII: Docência Reflexiva nos Anos Iniciais	60	(0-4)				
MEN 1032	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	345	(0-23)				
MEN 1033	Trabalho de Conclusão de Curso	45	(3-0)				
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO SEM EQUIVALÊNCIA							
				EDE 1045	Libras	60	(4-0)
				MEN 1161	Contextos Educativos na Infância I	60	(4-0)
				MEN 1164	Contextos Educativos na Infância II	60	(4-0)
				CCP 1028	PED VII Saberes e Fazeres na Educação Básica	30	(0-2)
				CCP 1026	Trabalho de Conclusão de Curso I	30	(2-0)
				MEN 1169	Organização da Ação Pedagógica	60	(4-0)
				MEN 1175	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	90	(4-2)
				CCP 1027	Trabalho de Conclusão de Curso II	30	(2-0)
				MEN 1182	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150	(2-8)
				MEN 1184	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	150	(2-8)

Data:
_____/_____/_____

_____
Coordenador do Curso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO
EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE	CHS	(T-P)	CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO	CHS	(T-P)
CCP 1000	PED I – Educação, Tempos e Espaços	60	(0-4)	CCP 1017	PED I – Educação, Tempos e Espaços	30	(0-2)
ADE 1001	Bases da Pesquisa em Educação	30	(2-0)	ADE 1020	Pesquisa em Educação I: metodologia científica	30	(2-0)
FUE 1001	Filosofia da Educação I	45	(3-0)	FUE 1040	Filosofia da Educação I	60	(4-0)
FUE 1002	História da Educação	45	(3-0)	FUE 1036	História da Educação	60	(4-0)
FUE 1003	Introdução à Pedagogia	45	(3-0)	FUE 1037	Introdução à Pedagogia	60	(4-0)
FUE 1004	Psicologia da Educação: Ênfase no Desenvolvimento	45	(3-0)	FUE 1038	Psicologia da Educação I	60	(4-0)
FUE 1005	Sociologia da Educação	45	(3-0)	FUE 1039	Sociologia da Educação I	60	(4-0)
LTV 1003	Comunicação em língua Portuguesa I	45	(3-0)	LTV 1047	Comunicação em língua Portuguesa	30	(2-0)
CCP 1001	PED II – Conhecimento e Educação	60	(0-4)	CCP 1018	PED II – Conhecimento e Educação	30	(0-2)
ADE 1002	Pesquisa em Educação I	30	(2-0)	ADE 1021	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	30	(2-0)
ADE 1003	Políticas Públicas na Educação Básica	45	(3-0)	ADE 1026	Políticas Públicas na Educação Básica	60	(4-0)
EDE 1003	Educação Especial: Fundamentos	45	(3-0)	EDE 1040	Educação Especial: Fundamentos	30	(2-0)
FUE 1006	Filosofia da Educação II	45	(3-0)	FUE 1043	Filosofia da Educação II	60	(4-0)
FUE 1007	História da Educação Brasileira	45	(3-0)	FUE 1042	História da Educação Brasileira	60	(4-0)
FUE 1008	Psicologia da Educação: Ênfase na Aprendizagem	45	(3-0)	FUE 1041	Psicologia da Educação II	60	(4-0)
MEN 1009	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	45	(3-0)	MEN 1109	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	60	(4-0)
CCP 1002	PED III – Contextos e Organização Escolar	60	(0-4)	CCP 1019	PED III – Contextos e Organização Escolar	30	(0-2)
ADE 1011	Gestão na Educação Infantil	45	(3-0)	ADE 1023	Gestão da Educação Básica	60	(4-0)
ADE 1006	Pesquisa em Educação II	30	(2-0)	ADE 1022	Pesquisa em Educação III: Bases metodológicas	60	(4-0)

CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE	CHS	(T-P)	CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO	CHS	(T-P)
MEN 1034	Contextos Educativos na Infância I (0-3 Anos)	60	(4-0)	MEN 1161	Contextos Educativos na Infância I	60	(4-0)
MEN 1011	Didática	45	(3-0)	MEN 1159	Didática	60	(4-0)
DEI 1000	Educação Física I	45	(3-0)	DEI 1022	Educação Física	30	(2-0)
CCP 1003	PED IV – Educação Infantil: Saberes e Fazeres	60	(0-4)	CCP 1023	PED IV – Saberes e Fazeres na Educação Infantil	30	(0-2)
ADE 1007	Pesquisa em Educação III	30	(2-0)	ADE 1024	Pesquisa em Educação IV: Projeto	60	(4-0)
ADE 1008	Pesquisa em Educação IV	30	(2-0)				
ADE 1009	Pesquisa em Educação V	30	(2-0)				
MEN 1038	Contextos Educativos na Infância II (4-6 Anos)	60	(4-0)	MEN 1164	Contextos Educativos na Infância II	60	(4-0)
MEN 1039	Educação Física II	45	(3-0)	MEN 1181	Educação Física e Movimento Humano	60	(4-0)
MEN 1035	Geografia na Infância	60	(4-0)	MEN 1166	Geografia e Educação I	60	(4-0)
MEN 1036	História na Infância	60	(4-0)	MEN 1163	História e Educação I	60	(4-0)
MEN 1037	Oralidade e Escrita	45	(3-0)	MEN 1162	Oralidade, Leitura e Escrita	30	(2-0)
MEN 1045	Leitura e Escrita: Psicogênese e Sociogênese	45	(3-0)	MEN 1170	Processos da Leitura e da Escrita I	60	(4-0)
				MEN 1176	Processos da Leitura e da Escrita II	60	(4-0)
CCP 1004	PED V – Educação Infantil: Saberes e Fazeres	60	(0-4)	CCP 1024	PED V – Saberes e Fazeres nos Anos iniciais do Ensino Fundamental	30	(0-2)
MEN 1040	Artes Visuais I	45	(3-0)	MEN 1177	Artes Visuais e Educação	60	(4-0)
MEN 1041	Educação em Ciências	60	(4-0)	MEN 1168	Ciências e Educação I	60	(4-0)
MEN 1042	Educação Matemática	60	(4-0)	MEN 1167	Educação Matemática I	60	(4-0)
MEN 1043	Educação Musical I	45	(3-0)	MEN 1180	Educação Musical	60	(4-0)
MEN 1044	Jogo Teatral I	45	(3-0)	MEN 1186	Jogo Teatral e Educação	60	(4-0)
CCP 1005	PED VI – Educação Infantil: Saberes e Fazeres	60	(0-4)	CCP 1025	PED VI – Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades	30	(0-2)
EDE 1004	Educação Especial: Processo de Inclusão Escolar	45	(3-0)	EDE 1042	Educação Especial: Processos de Inclusão	30	(2-0)

Data:

_____/_____/_____

_____
Coordenador do Curso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO
EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL (Continuação)

CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE	CHS	(T-P)	CÓDIGO	DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO	CHS	(T-P)
LTV 1046	Literatura Infantil	60	(4-0)	LTV 1048	Literatura Infantil	30	(2-0)
MEN 1046	Artes Visuais II	45	(3-0)	MEN 1185	Artes Visuais	30	(2-0)
MEN 1047	Educação Musical II	45	(3-0)	MEN 1189	Educação Musical para a Infância	30	(2-0)
MEN 1048	Jogo Teatral II	45	(3-0)	MEN 1188	Jogo Teatral	30	(2-0)
MEN 1049	Organização do Trabalho Pedagógico	45	(3-0)	MEN 1169	Organização da Ação Pedagógica	60	(4-0)
FUE 1035	Complementos de Sociologia da Infância	45	(3-0)	FUE 1044	Sociologia da Educação II	60	(4-0)
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIGENTE SEM EQUIVALÊNCIA							
MEN 1010	Currículo: Teoria e História	45	(3-0)				
FUE 1012	Saúde e Educação Infantil	45	(3-0)				
EDE 1005	Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem	45	(3-0)				
CCP 1006	PED VII – Educação Infantil Saberes e Fazeres	60	(0-4)				
ADE 1010	Pesquisa em Educação VI	30	(2-0)				
MEN 1050	Estágio Supervisionado I (0-3 anos)	180	(0-12)				
CCP 1007	PED VIII – Docência Reflexiva na Educação Infantil	60	(0-4)				
MEN 1051	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	300	(0-20)				
MEN 1033	Trabalho de Conclusão de Curso	45	(3-0)				
LTV 1004	Comunicação em Língua Portuguesa II	45	(3-0)				
DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO SEM EQUIVALÊNCIA							
				EDE 1045	Libras	60	(4-0)
				MEN 1171	Ciências e Educação II	30	(2-0)

DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO SEM EQUIVALÊNCIA (Continuação)

				MEN 1172	Educação Matemática II	60	(4-0)
				MEN 1173	Geografia e Educação II	30	(2-0)
				MEN 1179	Língua Portuguesa e Educação	60	(4-0)
				ADE 1025	Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	60	(4-0)
				MEN 1165	História e Educação II	30	(2-0)
				MEN 1187	Língua Portuguesa	30	(2-0)
				CCP 1028	PED VII Saberes e Fazeres na Educação Básica	30	(0-2)
				CCP 1026	Trabalho de Conclusão de Curso I	30	(2-0)
				CCP 1027	Trabalho de Conclusão de Curso II	30	(2-0)
				MEN 1175	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	90	(4-2)
				MEN 1182	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150	(2-8)
				MEN 1184	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150	(2-8)

Data:

_____/_____/_____

_____
Coordenador do Curso

Anexo C - Projeto Político Pedagógico

(Fragmento que aborda a sistemática adotada para adaptação curricular do curso após alteração na Matriz curricular 2006)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA DIURNO SISTEMÁTICA DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Considerando que o Projeto Político-Pedagógico proposto indica:

- um novo curso baseado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Res. CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, as quais definem a identidade dos Licenciados em Pedagogia, com a ênfase na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, assim como reestruturam práticas pedagógicas inerentes aos professores-formadores atuantes no Curso;
- que através de projetos de ação conjunta, os professores formadores articularão práticas educativas dos semestres e do Curso, visando promover a integração horizontal nos semestres e vertical ao longo do curso;
- que estas ações enfatizam uma matriz curricular voltada para eixos articuladores com o objetivo de organizar/articular interdisciplinarmente as diferentes áreas de conhecimento com a prática educativa, transversalizando toda a proposta formadora, do primeiro ao oitavo semestre; Portanto, **haverá necessidade de adaptação curricular obrigatória para aqueles que estiverem matriculados regularmente no primeiro semestre letivo de 2007 até o sexto semestre dos cursos de Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais e para todos os alunos que por ventura não estejam cumprindo a sequência aconselhada de cada curso, inclusive no caso dos trancamentos totais e parciais.** Considerando o artigo da Re. N.1/CNE/CP, que extingue a partir da promulgação dessa resolução as habilitações existentes, tal decisão sustenta-se no interesse demonstrado pelo alunado em concluir o curso com uma formação mais ampla e na dificuldade de recursos humanos para manter em funcionamento cinco matrizes curriculares, as dos cursos 621, 622, 624 e 625 mais a nova.
- Após a implementação da nova matriz curricular, no primeiro semestre de 2007, as disciplinas do Curso de Pedagogia, versão 1984 continuarão sendo ofertadas de acordo com as normas gerais da UFSM, até que o último aluno tenha tempo hábil para concluir sua integralização curricular.
- As adaptações para os alunos dos cursos 624 e 625 que passarem para o novo curso Licenciatura em Pedagogia seguirão as orientações discriminadas abaixo:

No primeiro semestre letivo de 2007:

no primeiro semestre do curso haverá entrada de duas turmas de 40 alunos cada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, dentro na nova matriz curricular;

os alunos que ingressaram no segundo semestre letivo de 2006, serão organizados em uma única turma de 40 alunos, sendo que os alunos dos Anos Iniciais cursarão as disciplinas constantes da sequência aconselhada da nova matriz curricular, enquanto os alunos provenientes da Educação Infantil deverão cursar além da sequência aconselhada da nova matriz, no lugar da disciplina de Comunicação em Língua Portuguesa I, a disciplina de Educação Especial: Fundamentos;

- os alunos que tiverem cursado o **segundo semestre** de licenciatura dos cursos 624 e 625 no 2° semestre letivo de 2006 estarão se matriculando no 3o semestre letivo de 2006 em uma única turma de 40 alunos. Aqueles que tiverem seguido a sequência aconselhada estarão dispensados da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, devendo matricular-se na disciplina de Sociologia da Educação II, referente ao 2° semestre da nova matriz, e nas demais disciplinas da nova matriz.

- os alunos que estiverem cursado o **terceiro semestre** do Curso de Pedagogia Habilitação Educação Infantil no 2° semestre letivo de 2006 estarão se matriculando no 4o semestre do Curso. Os que tiverem seguido a sequência aconselhada estarão dispensados da disciplina de Contextos Educativos I, devendo matricular-se na disciplina de Literatura Infantil, além das disciplinas da nova matriz. Enquanto os alunos matriculados no Curso de Pedagogia Habilitação em Anos iniciais deverão matricular-se, além das disciplinas da nova matriz, também na disciplina de Literatura Infantil. Os dois cursos passarão a ser
organizados em uma única turma de 40 alunos;
- os alunos que tiverem cursado o **quarto semestre** do Curso de Pedagogia Habilitação Educação Infantil no 2° semestre letivo de 2006 estarão se matriculando no 5o semestre do Curso e, os que tiverem seguido a sequência aconselhada estarão dispensados da disciplina: História e Educação I, devendo matricular-se na disciplina de Artes Visuais e Educação, enquanto que no lugar de Ciências e Educação II e Educação Matemática II, deverão matricular-se em Ciências e Educação I e Educação Matemática I, além das disciplinas da nova matriz. Os alunos matriculados no Curso de Pedagogia Habilitação em Anos iniciais deverão matricular-se, além das disciplinas da nova matriz, na disciplina de Contextos Educativos na Infância I no lugar da disciplina de Contextos Educativos na Infância II. Os dois cursos passarão a ser organizados em uma única turma de 40 alunos;
- os alunos que tiverem cursado o **quinto semestre** do Curso de Pedagogia Habilitação Educação Infantil no 2° semestre letivo de 2006 estarão se matriculando no 6o semestre do Curso. Os que tiverem seguido a sequência aconselhada estarão dispensados da disciplina: Jogo Teatral e Educação, devendo matricular-se nas disciplinas Ciências e Educação II e Educação Matemática II, além das disciplinas da nova matriz. Enquanto os alunos matriculados no Curso de Pedagogia Habilitação em Anos iniciais deverão matricular-se, além das disciplinas da nova matriz, na disciplina de Contextos Educativos na Infância I, na disciplina de História e Educação I no lugar da História e Educação II e em Educação Física no lugar da Educação Física e Desenvolvimento Humano. Os dois cursos passarão a ser organizados em uma única turma de 40 alunos, respeitadas as especificidades de oferta de cada curso em extinção.
- os alunos que tiverem cursado o **sexto semestre** do Curso de Pedagogia Habilitação Educação Infantil no semestre anterior estarão se matriculando no 7o semestre do Curso. Os que tiverem seguido a sequência aconselhada serão organizados em uma turma especial, com uma oferta especial, composta basicamente pelas disciplinas: Educação Matemática II; Ciências e Educação II; Geografia e Educação II; História e Educação II, Língua Portuguesa e Educação I e II; e; Políticas e Gestão das Modalidades Educativas, além das disciplinas de Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria e , Organização da Ação Pedagógica, com vistas a preparar os acadêmico para o Estágio Supervisionado do 8o semestre, perfazendo uma carga-horária total de 450 horas. Os alunos matriculados no Curso de Pedagogia Habilitação em Anos iniciais que tiverem seguido a sequência aconselhada serão organizados em uma turma especial, com uma oferta especial, composta basicamente pelas disciplinas: Contextos Educativos na Infância I, Literatura Infantil; Educação Física e Movimento Humano; Educação Musical Para a Infância; Jogo Teatral;
História e Educação II, além das disciplinas de Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria e, Organização da Ação Pedagógica, com vistas a preparar os acadêmicos para o Estágio Supervisionado do 8o semestre, perfazendo uma carga-horária total de 450 horas. Considerando a especificidade da oferta nesse semestre não haverá PED e as turmas manterão a sua organização inicial, pois as turmas possuem mais de 30 alunos, devido a opção anterior de entrada no currículo implementado a partir do segundo semestre de 2004. Em caráter único a Disciplina de Organização Curricular será considerada equivalente à Disciplina de Currículo e Conteúdos Curriculares;
- na nova matriz não haverão alunos matriculados no oitavo semestre do curso;
- os alunos remanescentes dos Cursos 621 e 622 estão, na sua maioria, concluindo o curso até o final do segundo semestre letivo de 2007, salvo alguns casos especiais.
- As peculiaridades inerentes a um processo de adaptação curricular, omissas neste texto, serão disciplinadas, em

tempo, pelo colegiado do curso.
Para as alunas matriculadas nos semestres subseqüentes serão organizadas propostas com a mesma lógica, sendo que até o quarto semestre do curso não haverá mais necessidade da adaptações.
O Currículo do Curso de Pedagogia, 2004, será extinto em 2007, permanecendo apenas a versão 2007, conforme apresentado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.
No caso de reprovação em disciplinas do currículo do Curso, versão 1984 e 2004, o aluno deverá cursar uma disciplina equivalente no Currículo do Curso versão 2007 ou em outro curso ou, ainda, recuperá-la conforme outra possibilidade legal aprovada pelo Colegiado do Curso.
Os alunos com trancamento de matrícula parcial (no caso dos alunos que não concluíram as disciplinas equivalentes até o sexto semestre da versão 2007) e total, deverão retomar seus estudos ingressando na versão 2007.
A opção de ingressar ou não na nova matriz é apenas para os alunos dos cursos 624 e 625, matriculados no 7° semestre no 1° semestre letivo de 2007, que tenham seguido a seqüência curricular aconselhada.
Os alunos matriculados a partir do 4° semestre do Curso, no 1° semestre letivo de 2007, deverão cursar a disciplina de Libras até a conclusão do mesmo.
As demais adaptações nos semestres letivos subsequentes seguirão a mesma lógica do primeiro semestre letivo de 2007 para os alunos que acompanham a seqüência aconselhada dos cursos.
Os casos omissos serão analisados pelo colegiado do curso.

Data:
_____/_____/_____ _____
Coordenador do Curso

Anexo D - Resolução 8/2006

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 29 DE MARÇO DE 2006.

Altera a Resolução CES/CNE nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nas Leis nºs 9.131, de 25 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CES/CNE nº 23/2006, de 1º de fevereiro de 2006, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 16 de março de 2006, resolve:

Art. 1º O art. 1º da Resolução CES/CNE nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Os estudantes concluintes do curso de graduação em Pedagogia, até o final de 2007, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que tenham cursado com aproveitamento:

I - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental;

II - Metodologia do Ensino Fundamental; e

III - Prática de Ensino - Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de trezentas horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei nº 9.394/96.

§ 1º À instituição de ensino responsável pela expedição do diploma cabe julgar, através de suas instâncias acadêmicas próprias, se as competências relativas aos componentes curriculares constantes dos incisos **I**, **II** e **III** foram atingidas por meio de outros componentes curriculares de igual ou equivalente valor formativo.

§ 2º A instituição de ensino responsável pela expedição do diploma igualmente poderá analisar o conjunto de estudos, estágios e atividades profissionais dos alunos para decidir sobre o cumprimento da exigência referida no inciso **III** deste artigo.

§ 3º Para os alunos que concluíram cursos de Pedagogia anteriormente à edição da Lei nº 9.394/96, não haverá restrição de carga horária para Prática de Ensino - Estágio Supervisionado, com vistas ao apostilamento.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

(DOU Nº 78, 25/4/2006, SEÇÃO 1, P. 11)

RESOLUÇÃO CES/CNE Nº 1, DE 1° DE FEVEREIRO DE 2005.

Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, conferidas no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CES/CNE 360, de 8 de dezembro de 2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 11 de janeiro de 2005, resolve:

Apêndices

Apêndice A - Questionário da Fase 1 da coleta de Dados

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

Pesquisa de Doutorado

TEARES DE FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo sobre a possível influência da trajetória de formação dos/as professores/as que atuam no Curso de Pedagogia da UFSM nas trajetórias de formação profissional continuada de seus alunos" por Rejane Cavalheiro.

Questionário de Coleta de Dados da 1ª Etapa da Pesquisa.

A)Dados de Identificação:

Iniciais do nome próprio:_____

Data de nascimento:_____

Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

Estado Civil

( ) casado/a ( ) divorciado/a ( ) viúvo/a ( ) união estável ( ) solteiro/a

( ) outro.Qual?_____

.**Idade:**

( )entre 20 e 30 anos **( )**entre 31 e 41 anos **( )**entre 42 e 52 anos **( )**acima de 53 anos

Cidade onde reside:_____UF:_____

Telefone residencial ( )_____ celular ( ):_____

Email:_____

MSN:_____

B)Dados de Identificação de EGRESSO na UFSM:

Concurso Vestibular/PEIES no ano de _____

Conclusão do Curso de Pedagogia no ano de _____

C)Dados de INDICAÇÃO de Docentes presentes no decurso de sua formação acadêmica:

Assinale com um X ao lado do nome de cada um dos docentes atuantes no Curso de Pedagogia no período de sua graduação e indique **aqueles que atuaram com você em qualquer semestre. ATENÇÃO: Assinale quantos X forem necessários para indicar quantos semestres cada professor/a esteve desenvolvendo alguma das disciplinas do currículo do curso em sua turma. Não há necessidade de preocupar-se em assinalar o semestre correto.**

PROFESSORES	1°sem	2°sem	3°sem	4°sem	5°sem	6° sem	7° sem	8° sem
Amarildo Trevisan								
Andréa Rech								
Andréia Tonini								
Ane Carine Meurer								
Cilce A.Domingues								
Celso Ilgo Henz								
Claudia R Belochio								
Cleonice M.Tomazetti								
Daniela Lobo Dávila								
Deise Sangoi Freitas								
Dirce M. de Freitas								
Doris P.V. Bolzan								
Eduardo. Terrazan								
Eduardo J.Z. Ayala								
Eduardo L. Veleda								
Eleodora Leonardi								
Elisete Tomazetti								
Estela Maris Giordani								
Fabiane Adela Costa								
Fernanda Marquezan								
Gionara Tauchen								
Guilherme Correa								
Helenise S. Antunes								
Jorge Luiz Cunha								
Kizzy Morejón								
Lucia S.Celich Dani								
Luiz Claudio Borin								
Maria A. Munhoz								
Maria E. Mousquer								
Maria Inês Naujork								
Marilda Oliveira								
Marilu Favarin Marin								
Myrian Cunha Krum								
Paulo Antonio Cervi								
Rejane Cavalheiro								
Rosane C. Sarturi								
Soraia N. Freitas								
Sueli M. Pereira								
Valdir Stefanello								
Valdo Barcelos								
Valeska F. Oliveira								
Vaneza Peranzone								
Vicente A. Sebert								

D) Atua como docente:
( )sim ( ) não
E) Se atua, assinale o período de início de sua docência:
( )desde a conclusão do curso de Pedagogia;
( ) desde que cursava a graduação em Pedagogia;
( ) outro detalhamento. Qual?

Agradecemos sua importante colaboração!

Apêndice B -Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

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

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Projeto de Pesquisa: TEARES DE FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo sobre a possível influência da trajetória de formação dos/as professores/as que atuam no Curso de Pedagogia da UFSM nas trajetórias de formação profissional continuada de seus alunos.

Doutoranda autora da pesquisa: Profa. Ms. Rejane Cavalheiro
Orientadora da Pesquisa: Prof.ª Drª Silvia Maria de Aguiar Isaia. SIAPE 380403

Você está sendo convidado a participar da 1ª ETAPA da pesquisa em nível de DOUTORADO intitulada TEARES DE FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo sobre a possível influência da trajetória de formação dos/as professores/as que atuam no Curso de Pedagogia da UFSM nas trajetórias de formação profissional continuada de seus alunos" **por ser egresso/a** do CURSO DE PEDAGOGIA Licenciatura, diurno, da Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2006 e 2008,inclusive, contexto escolhido para a investigação. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a intenção de identificar os indicadores que delinearão o perfil dos participantes da 2ª Etapa.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objeto de estudo as competências, os indicadores de qualidade e as práticas de aprendizagem no Curso de Pedagogia, envolvendo a Universidade Federal de Santa Maria.

A coleta das informações nesta 1ª Etapa será efetivada através de questionário individual enviado, respondido e devolvido por via on line. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo 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.

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.

A pesquisadora e orientadora deste estudo reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96,

Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mails rejanecava@yahoo.com.br , sisaia@terra.com.br e, bem como o telefone (55) 30274187 ou 3221 44 17, pelos quais você tem acesso à pesquisadora e orientadora da pesquisa. A pesquisa está ligada aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação, GTFORMA,sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio 16 - 2º andar - Sala 3280 B.

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.

Santa Maria, de de 2011.

Profa. Ms Rejane Cavalheiro

Prof.ª Dr.ª Silvia Maria de Aguiar Isaia

Assinatura do/a participante

Apêndice C - (slides via e-mail) - Apresentação do Tema de Pesquisa aos sujeitos selecionados para a 2ª Fase

Slide 1

slide2

Qual o Objetivo Geral da pesquisa?

Penélope e os pretendentes(1912) de John William Waterhouse

- ***Investigar as*** marcas capazes de direcionar as escolhas de formação continuada, desenvolvidas durante a formação inicial, com egressos do Curso de Pedagogia/UFSM.

Slide 3

Retomando nosso contato...

Prezado/a participante da pesquisa de Doutorado intitulada:

- **"TEARES FORMATIVOS:teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM"**
- A 2ª fase do estudo inclui um maior detalhamento a partir de uma tarefa que antecede nossa entrevista propriamente dita.

Leia os slides seguintes para inteirar-se...Aguardo seu retorno com a máxima brevidade ao que, desde já agradeço!

Rejane

Slide 4

A pesquisa se desenvolve em duas fases:

A **1ª Fase contou com um questionário que você respondeu, extensivo a outros 128 participantes;**

O critério para integrar a fase seguinte era ter lembrado de **no mínimo 02 professores que foram seus** durante **a graduação** e que, sem você saber, **foram sujeitos da minha pesquisa de mestrado(2006);**

Você está na 2ª fase por esta razão!

Slide 5

Para iniciarmos a 2ª FASE da pesquisa,SOLICITO que organize o que chamaremos de

Linha do Tempo de Formação Pessoal Profissional

Neste, relacione suas experiências mais significativas que tenham sido vividas ao longo de suas trajetórias pessoais profissionais.

A este, dê o formato que quiser.

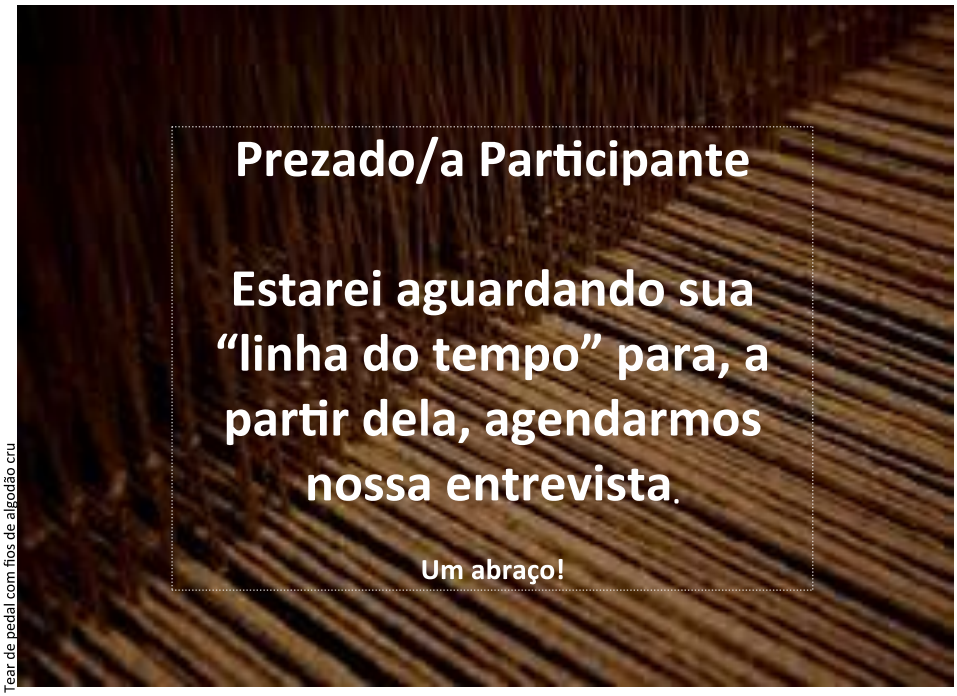
Slide 6

Pontos a serem relacionados para o traçado desta "linha do tempo":

- Pessoas e acontecimentos marcantes que tenham significado alguma influência para as escolhas de vida e profissão que foram /estão sendo feitas;
- Considere o tempo que inclui desde a sua infância;

Esta é uma mera ilustração.Faça a seu "mapa" em forma de texto, lista de tópicos,organograma...enfim, como quiser.

Slide 7



Tear de pedal com fios de algodão cru

Apêndice D - Quadro Guia das Entrevistas[121]

QUADRO GUIA DE ENTREVISTA NARRATIVA

TEARES FORMATIVOS: Teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM.

Entrevistado:

Tempo de egresso/ docência: ..... anos Titulação atual: graduado( ); Pós-Graduado ( );Mestre( ); Doutor ( )

Pontos ARTICULADORES 1, 2 e 3

P1. Para ANTES DA ESCOLHA PELA PEDAGOGIA

1 A ESCOLHA PELA PEDAGOGIA	**Na linha de tempo pessoal profissional que me enviaste destacas entre outros pontos...**

P2. Para DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA

No primeiro contato que fizemos te enviei um questionário com dados de identificação e uma lista de nomes de professores que atuam/atuavam no curso de Pedagogia no período de tua graduação. Assinalaste vários que lembravas terem sido teus professores.

Especificamente, na presente pesquisa de doutorado, nos deteremos naqueles professores que foram sujeitos de pesquisa no mestrado.

Foi a partir da análise de suas narrativas que emergiu a ideia de convidar para serem colaboradores no doutorado, aqueles que foram seus alunos.

Os professores que participaram do estudo de mestrado foram 07:

Os professores que assinalaste entre estes ,sem que soubesses, foram 00:

1) 2) 3) _) _) _) _)

Eu gostaria que ao passarmos para o 2º ponto articulador da entrevista, pudesses te reportar ao tempo para falar sobre lembranças destes professores entre outros que quiseres também te referir.

[121] O quadro guia é meramente ilustrativo considerando que, para cada sujeito foi elaborado um quadro individual com base na linha de tempo pessoal profissional organizado por cada colaborador/a e enviado previamente à data da entrevista.

2. INFLUÊNCIAS FORMATIVAS AO LONGO DO CURSO DE PEDAGOGIA:	▪ O que recordas das aulas que foi significativo na relação com os professores, especificamente aqueles que destacaste no questionário que os identificou? ▪ E em relação aos colegas? O que lembras? ▪ Lembras de algum acontecimento durante o curso, que sentes ter sido a confirmação/reforço da tua escolha pela carreira docente? ▪ Houve algum episódio durante o curso que voltes a lembrar seguidamente quando te encontras em situações docentes semelhantes? ▪ O que destacarias como uma lembrança boa vivida durante o curso? ▪ E o que classificarias como uma lembrança desagradável?

P3. Para o momento ATUAL

3. REFERÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL PRESENTES NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA ATUAL	▪ Depois do ingresso na profissão o que reconheces que tenha sido importante durante a tua formação inicial? ▪ O que te fez sentir necessidade de buscar esse "a mais" para qualificar tua formação inicial? ▪ Em algum momento reconheces a tua busca de formação continuada como resultado de influencias obtidas pela interação com os teus professores no curso de Pedagogia? ▪ A prática docente te leva a perceber alguma referência com origem na convivência com os teus formadores? ▪ **Se existe essa percepção, ela se dá com maior intensidade na direção que reforça o vivido, relativiza esse vivido ou ainda rejeita a experi6encia vivida?** ▪ Vivência/Prática Docente: ▪ Em tua prática docente, como se dá a relação que estabeleces com teus alunos? ▪ E como é esta com[vivência profissional com os colegas de docência? ▪ **Existe alguma outra coisa que tenhas pensado durante a entrevista mas que não houve oportunidade de dizer ou ainda que eu não tenha te perguntado e que gostarias de deixar registrado ?**