

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

**ESTÁGIO CURRICULAR: UM ESTUDO A PARTIR  
DAS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS  
PELAS ESTAGIÁRIAS SOBRE O CURSO DE  
PEDAGOGIA/CE/UFSM.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Neridiana Fabia Stivanin**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

**ESTÁGIO CURRICULAR:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS  
CONSTRUÍDAS PELAS ESTAGIÁRIAS SOBRE O CURSO  
DE PEDAGOGIA/CE/UFSM.**

**por**

**Neridiana Fabia Stivanin**

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

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

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

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

**ESTÁGIO CURRICULAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS  
SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS PELAS ESTAGIÁRIAS  
SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFSM.**

elaborada por  
**Neridiana Fabia Stivanin**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Helenise Sangoi Antunes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientadora)**

**Maria Aparecida Paiva, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFMG)**

**Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UNISINOS)**

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
**(Suplente)**

**Santa Maria, 29 de Março de 2007.**

**Dedico esse trabalho a minha família, ao Marcelo, a Ana Julia e a minha querida orientadora.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força que me concede todos os dias para conquistar meus objetivos com perseverança e alegria.

A minha família. Meu pai Valmor, minha mãe Nelci, minha irmã Mônica e meu irmão Vagner. São pessoas especiais/essenciais que sempre me incentivaram e me apoiaram de todas as formas para que eu pudesse superar com força, alegria e muita determinação as mais diversas dificuldades, angustias e desafios durante toda a minha vida.

Ao Marcelo, uma pessoa incrível que se tornou meu noivo. Um porto seguro onde encontro alento, compreensão e incentivo em todos os momentos.

Aos meus alunos da Escola Marista Santa Marta e a todas as crianças que convivem comigo. São seus olhares, sedentos de conhecimento e repletos de alegria e entusiasmo que me incentivam a buscar novas formas de compartilhar um pouquinho do que sei e do que ainda posso aprender.

À Direção e Coordenação da Escola Marista Santa Marta, pela compreensão nos momentos em que precisei me afastar da escola em virtude do curso de Mestrado.

A Otília, minha colega de trabalho, pelo apoio e incentivo diário.

A Mari, pelas gargalhadas sem medida e também pelo incentivo constante.

Aos meus colegas do GEPFICA, em especial a Sharlene, pelo carinho, compreensão e apoio, além das horas de descontração.

A Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de realizar esse curso de Mestrado.

A minha querida Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes, uma pessoa muito, muito especial e humana, alguém que marcou para sempre minha história de vida, demonstrando confiança, incentivo, carinho e muito amor por mim enquanto professora e pesquisadora.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Paiva, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Maria Fortes de Oliveira pela disponibilidade de participar como membro da Comissão Examinadora da Qualificação deste Projeto de Mestrado em Educação.

## RESUMO

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

### **ESTÁGIO CURRICULAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS PELAS ESTAGIÁRIAS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA/CE/UFSM**

Autora: Neridiana Fábiana Stivanin

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de março de 2007.

Essa pesquisa investigou como foram construídas as experiências vivenciadas no estágio curricular do curso de Pedagogia - Séries Iniciais e Habilitação em matérias pedagógicas do 2º Grau. Segundo Antunes (2001), essa fase compõe uma das mais desafiadoras da trajetória docente e é marcada por angústias e inquietações. A pesquisa teve como objetivos principais investigar as significações construídas acerca das perspectivas do curso, das experiências vivenciadas no estágio e da relação estabelecida entre a formação adquirida durante o curso e os aspectos que permeiam as práticas, procurando identificar as influências que essas experiências exercem sobre a construção da identidade profissional (PIMENTA, 2004) e os processos formativos (ANTUNES, 2001). A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa pautada nas reflexões propostas por Bogdan; Biklen (1994), baseada em entrevistas semi-estruturadas e relatos autobiográficos com a colaboração de três estagiárias do curso de Pedagogia Séries Iniciais. Os resultados alcançados dizem respeito à dimensão do imaginário instituído, representado pelas más lembranças escolares, marcadas frustrações vivenciadas na escola. O imaginário assume a dimensão instituinte quando as colaboradoras conseguem refletir sobre essas imagens negativas através da presença de professores que manifestaram interesse e ofereceram apoio durante suas trajetórias educativas. Em relação à construção da identidade profissional, as colaboradoras ingressaram no curso de Pedagogia sem estarem identificadas com o mesmo, aspecto que constitui a dimensão do imaginário instituído. Contudo, o envolvimento em projetos de pesquisa e as experiências vivenciadas no período de estágio curricular contribuíram para que as colaboradoras se sentissem mais identificadas e realizadas com o curso. No que se refere aos processos formativos, as informações coletadas com as colaboradoras demonstram que a dimensão instituída é representada pelo mito da prática. Mesmo considerando que os processos formativos são a chave da construção de um profissional de qualidade e que as experiências estabelecidas no período de graduação foram positivas e significativas, ainda valorizam com maior ênfase as experiências construídas com a participação em projetos desenvolvidos na comunidade educativa e no contato com a realidade durante o estágio do curso de Pedagogia. O imaginário instituinte, que se refere aos processos formativos, está representado no empenho, na busca pessoal e no desejo de ir além do que é oferecido na universidade, percebendo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão.

Palavras-chave: processos formativos; identidade docente; estágio curricular.

## **ABSTRACT**

Master Dissertation  
Graduate Program on Education  
Federal University of Santa Maria

### **TEACHING PRACTICE: A STUDY BASED ON SOCIAL SIGNIFICATIONS CONSTRUCTED BY THE TRAINEES ABOUT THE UNDERGRADUATE PEDAGOGY COURSE AT CE/UFSM**

Author: Neridiana Fábila Stivanin  
Coordinator: Helenise Sangoi Antunes  
Place and date of the Presentation: Santa Maria, march, 2007.

This research investigated how experiences were constructed during curricular training in Pedagogy – Initial Series and Qualification in Pedagogical Disciplines of High School Level. According to Antunes (2001), this period stands for one of the most challenging in teaching trajectory and is marked by anguish and concerns. The research aimed at investigating the meanings constructed about the perspectives of the course, the experiences lived in training and the relationship established between the formation acquired during the course and the aspects that act upon the practice, in order to identify the influences those experiences exert on the construction of professional identity (PIMENTA, 2004) and formative processes (ANTUNES, 2001). The methodology employed is characterized by a qualitative approach, by Bodgan; Biklen (1994), based on semi-structured interviews and autobiographical reports with the collaboration of three training students from Pedagogy course – Initial Series. The results accomplished are related to the dimension of the instituted imaginary, represented by bad school memories and frustrations lived in school. The imaginary takes the institutive dimension when the collaborators manage to reflect about these negative images, based on the presence of teachers who manifested interest and offered support during their educative trajectories. In relation to the construction of the professional identity, the collaborators entered the Pedagogy course without having any identification with it, what constitutes the dimension of the instituted imaginary. However, their involvement in research projects and the experiences lived during curricular training time helped the collaborators to feel more identified and satisfied with the course. In relation to the formative processes, the data gathered with the collaborators demonstrate that the instituted dimension is represented by the myth of the practice. Even recognizing that the formative processes are the key to the construction of a qualified professional and that the experiences established during graduation were positive and meaningful, they still value with more emphasis the experiences constructed via participation in projects developed in the educative community and in the contact with reality during training time inside Pedagogy course. The institutive imaginary, related to formative processes, is represented in the personal search and effort and in the wish to go beyond what is offered in the university, thus understanding formation as a initial stage to the construction of professional identity, reflected in the way of practicing the profession.

Key words: education processes; teaching identity; teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Justificando a investigação .....</b>	<b>9</b>
<b>2. MINHA VIDA E UM OLHAR SOBRE MINHA HISTÓRIA .....</b>	<b>13</b>
<b>3. DESAFIOS E INTERFACES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ...</b>	<b>26</b>
<b>4. SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UM OLHAR ATRAVÉS DO PROCESSO DE REFLEXÃO DO TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>40</b>
<b>5. APROXIMAÇÕES DO IMAGINÁRIO CONSTRUÍDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTÁGIO CURRICULAR .....</b>	<b>53</b>
<b>6. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1 O Estágio como Espaço de Pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>6.2 Abordagem qualitativa .....</b>	<b>61</b>
<b>6.3 Instrumentos de coleta das informações .....</b>	<b>63</b>
<b>6.4. Aproximação com as colaboradoras da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>6.4.1. Interações desenvolvidas com as colaboradoras .....</b>	<b>67</b>
<b>6.4.1.1. 1º semestre de 2005 .....</b>	<b>67</b>
<b>6.4.1.2. 2º semestre de 2005 .....</b>	<b>67</b>
<b>6.4.2. Critérios utilizados para a escolha das colaboradoras .....</b>	<b>67</b>
<b>6.4.3. Apresentando as colaboradoras da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>6.4.3.1. Colaboradora H.L .....</b>	<b>68</b>
<b>6.4.3.2. Colaboradora B. X. H. ....</b>	<b>70</b>
<b>6.4.3.3. Colaboradora E.C. ....</b>	<b>72</b>
<b>7. ESTÁGIO CURRICULAR: UMA APROXIMAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES .....</b>	<b>75</b>



<b>7.1 Lembranças da escola: o imaginário instituído e instituinte sobre as lembranças escolares .....</b>	<b>77</b>
<b>7.2 Identidade Profissional: a construção dos saberes da profissão .....</b>	<b>87</b>
<b>7.3 Processos formativos: alguns apontamentos a partir do estágio curricular do curso de Pedagogia/CE/UFSM .....</b>	<b>100</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>9. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>Anexos</b>	

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Justificando a Investigação

O processo de construção dessa dissertação de mestrado teve início muito antes do meu ingresso no Mestrado em Educação do PPGE/UFSM. Enquanto acadêmica do curso de Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em matérias pedagógicas do 2º Grau /UFSM –, tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão que teve por objetivo propiciar momentos de formação e reflexão continuada a professores do município de Engenho Velho/RS, nos anos de 1999 e 2000. Esse projeto intitulava-se “Docência Leiga: A formação construída na cotidianidade escolar”, e estava vinculado ao GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Fortes de Oliveira.

Nos encontros, os professores comentavam fatos do cotidiano escolar a partir de textos teóricos discutidos nas reuniões de estudo. Esses comentários eram repletos de significados oriundos da experiência profissional, já que os professores estavam praticando a docência. Isso chamou minha atenção para a importância de se estabelecer constantemente a relação entre teoria e prática. Através dos relatos feitos pelos professores, eu ficava imaginando como agiria quando estivesse na condição de professora. Em função disso, senti necessidade de repensar a minha formação, considerando que a grade curricular do curso de graduação destina apenas o espaço do estágio supervisionado para o acadêmico interagir efetivamente com uma turma de alunos.

As experiências vivenciadas no meu período de estágio curricular motivaram-me a investigar esse espaço de formação. O estágio, no ano de 2001, representou uma etapa desafiadora e o primeiro contato com a escola na responsabilidade de professora. Todo o processo de construção da proposta pedagógica a ser desenvolvida no estágio refletia minhas incertezas, angústias e o desejo de fazer a diferença, com o intuito de contribuir positivamente na realidade educacional em que estava inserida. As preocupações e decepções aconteciam paralelamente aos momentos gratificantes de aprendizagem e troca de experiências com as crianças.

O processo inicial e suas incertezas só é vencido em virtude da exaltação de estar colocando em prática o que foi estudado durante o curso de formação. É a relação teoria-prática que está sendo vivida diariamente; é a possibilidade de “tornar-se professor”, responsabilizar-se pela turma de alunos e ensinar os conteúdos julgados necessários para o processo de crescimento das crianças. Estes fatores, aliados ao desejo de ensinar, auxiliam o professor a vencer os inúmeros obstáculos do início da carreira. Mas, muitas vezes, vários profissionais acabam desistindo da educação em função das exigências que tal início impõe e da insegurança que geram em relação a sua posição profissional (ANTUNES, 2001, p. 20).

Todas essas experiências ficaram gravadas em minha memória, somando-se ao desejo de entender como se estabelecem as relações entre as teorias estudadas e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

É oportuno investigar as significações construídas a partir das experiências de estágio, bem como a relação entre a formação adquirida no curso e os aspectos que permeiam as práticas, com o intuito de identificar que tipo de influências essas experiências exercem sobre a carreira docente.

Todas essas perspectivas sobre práticas educativas estão repletas de significações acerca do entendimento de “ser professor” que cada profissional possui. Essas significações são representadas pelo docente a todo o momento no cotidiano educacional em que estuda e atua. Esse aspecto contribui de maneira significativa para a compreensão do processo de formação.

A imagem de professor que permeia as histórias de vida das estagiárias pode dimensionar e redimensionar as ações educativas de modo a transformar essa imagem um referencial que norteará todo o processo de ressignificação do tornar-se professor. Tal proposta está de acordo com Arroyo (2001, p. 18), uma vez que “educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”.

A investigação das significações sociais que atravessam a trajetória educativa a respeito dos mestres possibilita identificar quais aspectos influenciaram na organização das práticas educativas. Segundo Catani (1997, p. 19), “ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de ensino”.

Está cada vez mais evidente a preocupação que se instala nas turmas de prática de ensino dos cursos de licenciatura, em especial da graduação em

Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Essa preocupação está relacionada ao desconforto percebido entre a teoria e prática pois, de acordo com Vasquez (1968, p. 207), “se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade-necessária, embora não suficiente para transitar conscientemente da teoria à prática”.

Muitas vezes as alunas, de modo geral, apostam fortemente no mito da “prática” (ANTUNES 2001), acreditando que somente ela irá resolver os problemas. Dessa forma, não se dão conta da necessidade do equilíbrio entre teoria e prática, pois a teoria elucida os problemas da prática assim como a prática ilustra as questões da teoria. De acordo com pesquisas de Fernandes (2006, p.5), “esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática”.

A organização do currículo que compunha a antiga matriz curricular do curso de Pedagogia do CE/UFSM destacou-se pelo desequilíbrio entre o espaço teórico de sala de aula (o qual compreende a maior parte do curso) e as práticas de final de curso, que ficavam conseqüentemente sobrecarregadas. A contribuição teórica dos cursos de formação é fundamental para a sustentação das práticas em sala de aula; entretanto, a teoria deve estar calcada em um processo contínuo de vinculação com a prática, em que nem uma nem outra sejam entendidas como verdades em si mesmas, mas que se mantenham em constante relação de reciprocidade, engendrando novas idéias e novas compreensões de mundo. Quando isso não ocorre, percebe-se que as relações sociais inerentes ao processo educativo deixam de ser abarcadas, impossibilitando uma mudança concreta na construção dos indivíduos enquanto agentes sociais e colocando em dúvida a autonomia e a criticidade das ações docentes no contexto escolar em questão.

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem permanentemente irem construindo seu saber-fazer docente a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p. 96).

Nesse contexto, apresenta-se os objetivos da pesquisa:

- Identificar quais as imagens de professor que perpassaram a história de vida escolar das estagiárias do curso de Pedagogia e o modo como essas imagens

influenciam na organização das significações sociais sobre a escola construídas nos processos de formação;

- Investigar de que forma o período de estágio curricular atua na construção da identidade profissional de cada estagiária e como elas percebem essa transição de aluna a professora.

Com base nesse direcionamento, o problema da pesquisa configura-se da seguinte forma: quais são as significações construídas pelas estagiárias do Curso de Pedagogia -Séries Iniciais.Habilitação em matérias pedagógicas do 2º grau da UFSM – sobre o estágio curricular com relação aos processos formativos e a construção da identidade profissional?

Dentro da perspectiva que vem-se organizando este trabalho é importante destacar alguns momentos significativos de minha história de vida escolar, já que são fragmentos importantes para elucidar minha escolha pelo tema da pesquisa,de acordo com Josso (2004, p.58) esta forma de compreender nossas histórias de vida permite “um processo de conhecimento de si mesmo que tem início a partir de todas as pré-concepções que nos habitam no momento em que apreendemos o caminho biográfico”. Acreditando nesta concepção e entendendo-a como uma possibilidade de desvelar escolhas, pensamentos e ações, não poderia deixar de apresentar a minha autobiografia.

## **2. MINHA VIDA E UM OLHAR SOBRE MINHA HISTÓRIA**

Ao longo de nossa vida, vamos percebendo que fatos e pessoas deixam marcas. Todas essas marcas, positivas ou negativas, contribuem para a nossa constituição enquanto pessoa e profissional. Com base nessa idéia, me reporto agora a minha infância para tentar organizar a minha história e entender as indagações que me levaram a pesquisar sobre a formação de educadores.

Minha vida escolar iniciou aos 5 anos de idade. Na época, eu morava e estudava em uma localidade do interior do município de Constantina/RS, e acompanhava as aulas eventualmente com uma professora que morava em minha casa. Ela me dava um auxílio extra-classe.

No final do ano letivo, essa professora me levou até a Secretaria Municipal de Educação para realizar uma prova, a partir da qual eu poderia ou não ingressar na 1ª série. Pois bem, passei nessa prova e a partir de então pude fazer parte literalmente da escola, sempre acompanhada pela minha professora preferida, que com muita dedicação e compreensão me incentivou a continuar.

A sala de aula era multiseriada, bem colorida. As professoras procuravam expor aos colegas os nossos trabalhos escolares, e assim as aulas se desenvolveram de maneira tranqüila e rotineira até a metade da 4ª série quando nos mudamos, eu e minha família, para uma localidade um pouco mais próxima da cidade.

Ingressei, então, em uma escola estadual um pouco mais exigente do que a que eu freqüentava. Passei por algumas dificuldades, mas que foram superadas com esforço. Essa escola possuía o ensino somente até a 4ª série, e então mais tarde foi necessário mudar para outra, ainda na mesma cidade, onde concluí o 1º e o 2º grau. Foram muitas trocas de experiências entre os colegas, muitos trabalhos, muitas provas, muitas amizades, conversas, discussões, tudo normal e saudável: experiências que me proporcionaram momentos tanto de alegria quanto de tristeza extrema.

No que se refere aos professores, muitos foram os que me marcaram por seu companheirismo, dedicação e paixão em ensinar. Há outros que prefiro esquecer, por seu desleixo e falta de vontade em procurar usufruir de métodos didáticos mais

eficazes que nos propiciassem o entendimento necessário de determinados assuntos.

Mas tudo bem, nada me impediu de prosseguir. E após a formatura chegou o tão esperado e sufocante vestibular. Tentei o primeiro e não consegui. Fazer o que? Continuei, tentei de novo e assim, no 2º ano, consegui ingressar na tão almejada UFSM, para cursar Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em matérias pedagógicas do 2º Grau.

A partir de então as coisas mudaram. Não estava mais no colégio. Saí de casa. Tive nesse momento que aprender a me virar sozinha. Os trabalhos eram muitos, as responsabilidades aumentaram. Sou eu que tomo as minhas mais importantes decisões. E as conseqüências, ah, as conseqüências... quantas expectativas frustradas, pessoas de regiões diferentes, costumes diferentes; o bom de tudo são exatamente essas trocas de experiências, sempre com vista a nos construirmos da melhor forma como pessoa.

Ingressei na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 1997, para cursar Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em matérias pedagógicas do 2º Grau. Minhas expectativas positivas em relação ao curso só aumentaram e se concretizaram durante toda a graduação, me instigando a buscar conhecimentos para a atualização da formação e um embasamento teórico capaz de subsidiar a prática profissional.

Além das disciplinas, da prática docente dos professores, das discussões em aula e também dos muitos trabalhos elaborados durante a graduação sobre a atuação docente, acredito que o diferencial da minha experiência acadêmica se deva à participação nos anos de 1999 e 2000 no GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), sob coordenação nesse período da Profª. Drª. Valeska Fortes de Oliveira e da Profª. Drª. Helenise Sangoi Antunes.

Desde o início da graduação, sempre me preocupei em participar de um grupo de pesquisa, pois entendia ser este o caminho para compreender melhor as relações de sala de aula, subjacentes à prática e à experiência dos professores enquanto sujeitos das pesquisas de muitos grupos de estudos que existem no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O convite veio através da Profª. Drª. Helenise Sangoi Antunes, que na época era minha professora

de Sociologia da Educação. Comecei então a participar das reuniões de estudo para compreender como o grupo se organizava e também me integrar a ele.

Através do GEPEIS, participei mais efetivamente durante os anos de 1999 e 2000 do projeto “Docência Leiga: a Formação Construída na Cotidianidade Escolar”. Esse trabalho foi possível através de um acordo do grupo GEPEIS/UFMS com a Secretaria de Educação Municipal de Engenho Velho. A orientação foi da Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Isolete Paim Dutra, integrante do grupo que juntamente comigo e uma colega de curso organizava todo o processo.

As atividades desenvolvidas consistiam em encontros quinzenais com professores do referido município. Os encontros eram intercalados com leituras dirigidas por mim e minha colega, discussões, questionamentos e explicações sobre determinadas temáticas educacionais sistematizadas pela Professora Isolete. Além disso, foram organizadas oficinas pedagógicas, apresentações teatrais e trabalhos com fantoches construídos com material de sucata, bem como estudos e reflexões sobre textos.

O objetivo principal do projeto estava centrado no desenvolvimento profissional dos professores. Possuía, portanto, um caráter investigativo, com o intuito de estimular atitudes crítico-reflexivas construídas indissociavelmente sobre as vivências, anseios, expectativas e experiências de vida. Dessa forma, viabilizou-se a troca de conhecimentos para contribuir na formação de professores da zona rural, oferecendo-lhes uma discussão a respeito do seu compromisso enquanto profissionais da educação. Nesse sentido, foi valorizada a produção de conhecimentos construídos na prática pedagógica escolar, inerentes à profissão, compondo importantes fragmentos que levam a pensar a educação no sentido de desvelar e instigar a compreensão do processo formativo.

No decorrer de todo esse trabalho, foi possível observar mudanças conceituais dos professores envolvidos, percebidas no avanço concreto da qualidade de suas escritas, na maneira de ser e ver-se professor, bem como no modo de expressar-se nas discussões propostas nos encontros, referentes principalmente às questões do seu cotidiano escolar. Esse processo de dar espaço para a “voz” dos professores (NÓVOA, 1992) obteve um resultado muito rico, pois através desses relatos foi possível perceber os aspectos mais relevantes das histórias de vida de cada profissional.



As experiências vivenciadas através do contato e do convívio com esses professores me proporcionaram uma valiosa aprendizagem durante a graduação, pois me permitiram visualizar, através de exemplos da prática, o que na ocasião eu estava estudando na Universidade. Isso tornou possível estabelecer uma relação entre teoria e prática e compreender questões pertinentes à realidade de sala de aula, o que contribuiu para o processo de construção da minha identidade profissional. Além disso, pude perceber o quanto é importante valorizar em sala de aula o contexto social dos alunos, já que os professores que seguiam as “cartilhas” tinham mais dificuldade em atingir os anseios dos alunos, pois o conteúdo não era atrativo para a vida deles.

Ao final do curso, aumentaram ainda mais as indagações em relação ao futuro. Embora tenhamos, nessa ocasião, um pouco mais de maturidade e segurança em nossas atitudes, surgem muitas preocupações quanto ao que vem pela frente, pois são muitas as possibilidades de um futuro incerto a ser construído a cada dia de nossa vida profissional e particular. Cabe então, nesse momento, destacar a fundamental e distinta inspiração da professora companheira e incentivadora que esteve na minha vida acompanhando os primeiros passos de minha caminhada escolar, a quem me refiro no início desse texto. Suas práticas metodológicas e suas ações tanto dentro quanto fora da escola me deram base para querer fazer um trabalho diferenciado, espelhado na boa experiência que tive na ocasião em que cursava a 1ª série do ensino fundamental, uma vez que as relações estabelecidas eram harmoniosas e comprometidas com o ensino-aprendizagem.

Entre tantos outros professores que fizeram parte da minha vida, ao me debruçar sobre minhas lembranças percebo que foi ela uma das professoras que mais me marcou. Por sua sinceridade, amizade, compreensão e principalmente dedicação e alegria no trabalho, ela desenvolveu em mim e em meus colegas um espírito de luta, persistência e muito gosto pelo ensino. Partindo disso é que me sinto professora, e é me reportando a ela que pretendo desenvolver todo o meu trabalho, cativando os alunos, fazendo com que eles se sintam bem no ambiente escolar, desenvolvam as atividades com vontade e entusiasmo por aprender e se tornem capazes de perceber a educação como algo fundamental e indispensável para a conquista da cidadania, a qual possibilita a efetiva participação e construção

pessoal dos alunos enquanto sujeitos agentes e atuantes no meio social em que estão inseridos.

Na minha vida acadêmica, uma das pessoas mais marcantes, que me fez sentir realmente educadora e aprendiz, foi a Professora Helenise Sangoi Antunes, que orientou o meu estágio, a minha especialização e também este mestrado. Sua atuação proporcionou a mim e a todas as minhas colegas de aula uma sensação de segurança, esperança, confiança e compromisso em melhor desempenhar o nosso papel enquanto professoras. Ela nos guiou. Através de seu entusiasmo, acendeu em nós uma chama de determinação e dedicação por nossa profissão, recuperando nossa auto-estima e a valorização pessoal por nós mesmas enquanto seres humanos e docentes. Nossa orientadora do estágio, naquela fase tão conflitante, foi algo de muito valor e estima, comparada a um porto seguro onde encontrávamos ajuda e compreensão, sendo portanto “alguém especial” a todas nós. Com o exemplo da sua maneira de ser, tenho a certeza de que é possível fazer um trabalho bom e significativo pela nossa educação e a de nossos alunos.

No ano de 2002, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, no qual pude aprofundar meus conhecimentos quanto às questões relativas à Equipe Diretiva.

Minha pesquisa teve como título “As concepções dos Gestores Educacionais sobre as práticas de ensino das estagiárias do curso de Pedagogia CE/UFSM”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes, sendo concluída em setembro de 2003. Esse trabalho foi realizado com a equipe diretiva de escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, com o intuito de identificar as concepções que os Gestores da Educação possuíam sobre as práticas educativas desenvolvidas pelas estagiárias do curso de Pedagogia – Séries Iniciais da UFSM. A análise desse contexto tornou-se significativa para que se pudesse compreender um pouco mais a respeito do processo de estágio, com as angústias, as incertezas e os desafios que surgem para a estagiária e para a equipe diretiva em relação ao processo de formação como um todo, abrangendo a construção pessoal e profissional e a relação teoria e prática estudada na Universidade.

Para desenvolver esse trabalho, foi imprescindível uma revisão literária relacionada à Formação de Professores e à Gestão Democrática. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa através de entrevista semi-estruturada, realizada com três gestores de escolas da Rede Municipal de ensino de

Santa Maria. As propostas de reflexões indagadoras referentes à organização curricular, ao Projeto-Político-Pedagógico e ao trabalho das estagiárias foram coletadas com os respectivos sujeitos.

Os resultados alcançados apontaram para a necessidade de haver uma maior interação entre a UFSM e a Rede Municipal de Ensino, procurando estabelecer uma troca de conhecimentos e saberes. Além disso, demonstraram que o Orientador da Prática de Ensino não deve ser visto como um supervisor, um interventor, mas sim um articulador entre o professor regente, a estagiária e os respectivos gestores. Os gestores também consideraram pertinente a instalação de novas metodologias de interação entre equipes diretivas que possibilitassem a troca de conhecimentos e experiências, contribuindo para o enriquecimento e o estreitamento de relações que podem complementar-se e crescer de maneira conjunta. Além disso, podem ser criados espaços para estruturar as práticas educativas das escolas a partir do planejamento participativo e de projetos de trabalho, os quais se baseiam na contextualização da realidade vivenciada pelos integrantes do ambiente educativo, contemplando o sentido da escola, do ensino e a valorização da participação.

Outra consideração importante refere-se às atribuições dos gestores. É seu papel pensar a área a partir dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, e não somente administrativos, pois sua atuação tem por objetivo mediar a descentralização de decisões, equilibrando ações necessárias a um contexto educacional voltado a pensar a formação de cidadãos capazes de atender as demandas exigidas pela realidade social em que estão inseridos.

Através do grupo de estudos coordenado por minha orientadora, também participei nos anos de 2002 e 2003 do projeto intitulado “Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Trajetória Docente”. Essa pesquisa embasou-se nas etapas vivenciadas por professores, levando em consideração “fundamentalmente os anos de experiência e não sua idade”, calcada nas proposições de Huberman (1992).

O objetivo do projeto foi pesquisar como são construídas as significações imaginárias no decorrer das trajetórias de vida, ampliando os conhecimentos sobre o contínuo processo de ser aluna e tornar-se professora. Isso contribuiu para pensarmos a formação inicial e continuada de professores, empregando as possibilidades de escrita autobiográfica e das reflexões nos diários de aula como promotoras de reflexão sobre as lembranças da escola, sobre a prática docente e sobre as trajetórias de vida de algumas estagiárias e de professores da rede de

ensino de Santa Maria/ RS. Com base nesse estudo, foi possível identificar os saberes das professoras que estão atuando na rede de ensino e os saberes das alunas em processo de formação.

O projeto resultou na publicação de um livro intitulado “Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente”, que apresenta os resultados da pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2002 sob a orientação Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes. Essa professora partiu dos estudos desenvolvidos no seu Doutorado em Educação (vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Merion Campos Bordas), de sua experiência como professora-pesquisadora e da necessidade que sentiu de prosseguir com suas investigações sobre o tema ciclos de vida de professores no ensino fundamental. Por meio desse projeto, pretendeu-se oportunizar espaços aos docentes para refletirem sobre sua carreira na busca pelo aperfeiçoamento e qualificação dos seus processos de formação inicial e continuada, de modo a contribuir para a melhoria de sua prática educativa.

Sentindo a necessidade de aprofundar seus estudos na área de Alfabetização e Formação de Professores, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes criou em setembro de 2004 o GEPFICA – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização. Esse grupo surgiu em decorrência dos estudos e pesquisas desenvolvidas após o Doutorado em Educação, com o intuito de aprofundar os estudos na área de processos formativos de professores e as discussões que envolvem a área de Alfabetização e Letramento. Sob esse enfoque, desenvolvem-se desde o ano de 2002 os seguintes projetos de pesquisa que sustentam a produção desse grupo:

- “Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Trajetória Docente”. Essa pesquisa foi financiada pela FAPERGS, através do Apoio Recém-Doutor, e também através de bolsa de iniciação científica do programa PIBIC/CNPq/UFSM;

- “Laboratório de Alfabetização: Repensando a Formação de Professores”. Essa pesquisa tem como objetivo investigar novas metodologias para contribuir para a melhoria e qualificação das alunas em formação e dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, estabelecemos parcerias com as escolas visando ao estudo da teoria proposta por Ferreiro (1989, 1991, 2002, 2003, 2004) e também por Soares (1999, 2004), entre outros, no anseio de repensar a prática pedagógica

vigente nas primeiras séries do ensino básico. Essa pesquisa recebeu financiamento através do FIEX/UFSM e do edital PROEXT/SESU/MEC, e atualmente se configura no projeto que articula o convênio institucional entre CEALE/UFGM e GEPFICA/UFSM.

A investigação desse projeto propõe antecipar a relação teoria e prática dos cursos de Educação Especial e Pedagogia, vinculados ao Centro de Educação/UFSM, buscando implementar através de grupos de estudos ações e práticas educativas interdisciplinares e de intervenção no cotidiano escolar. Esse projeto está recebendo financiamento através do Prolicen-UFSM.

Nesse contexto, ainda durante o ano de 2005 foi assinado através do GEPFICA/UFSM o convênio de cooperação com o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFGM). A partir de então, novas perspectivas de parcerias acadêmicas foram e serão construídas para qualificar mais as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo referido grupo de que faço parte.

A participação no GEPFICA/UFSM tem sido muito significativa. É mais uma oportunidade de leituras, fundamentações e trocas de experiências com os vários educadores que fazem parte do grupo, discutindo e aprendendo juntos novas formas de pensar e praticar a docência.

Além das atividades que desenvolvo na Universidade, também sou professora na Escola Marista Santa Marta. Essa escola é uma obra social das Instituições Maristas, está situada em uma área de invasão do município de Santa Maria/RS e atende mais de 900 crianças carentes. Preocupada com a realidade que a envolve, a escola organiza suas ações pedagógicas calcadas nas proposições de Hernández (1998, 2000), e busca através dos Projetos de Trabalho considerar diariamente o contexto social dos alunos.

A proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção

de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 58).

Considerando a realidade social em que os alunos estão inseridos, a ação através dos projetos representa uma forma de valorizar e trabalhar de maneira diferenciada as dificuldades de aprendizagem encontradas na escola. Essa proposta foi implantada na escola a partir do segundo ano de desenvolvimento de suas atividades educativas. Assim, desde o ano de 1998, a instituição tem uma caminhada importante junto à Pedagogia de Projetos.

Os temas dos projetos são escolhidos pelos alunos a cada novo semestre, de acordo com série e turno. O processo de escolha do tema tem duração mais ou menos de uma semana. Inicialmente os alunos, em sala de aula, fazem pesquisas bibliográficas e pesquisas de opinião com os pais, tentando identificar temas condizentes com a sua realidade social. Essas escolhas pretendem que os temas possam, de algum modo, ser revertidos em benefício da comunidade, através das ações concretas que serão estabelecidas a partir deles.

Segundo Hernández; Ventura (1998, p. 67), essa etapa pressupõe que “o professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o projeto”.

Posteriormente, os alunos elencam temas para que o professor os registre no quadro. Nesse momento, vários temas aparecem. Em seguida, o professor organiza a votação. Depois da escolha do tema por turma, os alunos começam a organizar a defesa do mesmo para as outras turmas de mesma série. Constroem cartazes e tentam convencer os colegas das outras turmas sobre a importância de seu tema.

No dia que antecede a votação, ocorre a defesa do tema de cada turma para as demais do mesmo turno e série. Essa é uma ocasião muito especial para os alunos, pois é a hora de galgar votos destacando os pontos mais importantes de seu tema.

O critério da escolha de um tema pela turma não se baseia num “por que gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho que guiam a organização da ação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

A votação acontece com cédulas contendo o tema representante de cada turma, e os alunos escolhem marcando com um “x”. Finalizado o processo de escolha do tema, na sala de aula os alunos são indagados a respeito do que sabem sobre o tema e do que gostariam de aprender sobre ele.

Hernández; Ventura (1998, p. 119) destacam a peculiaridade dessa fase do andamento do projeto, considerando que “cada projeto tem uma organização própria, determinada por um conjunto de fatores entre os quais devemos destacar: os objetivos definidos pela professora, os conteúdos específicos do tema e as características do grupo que vai realizar o trabalho”. A especificidade das características dos temas é tratada pela escola de maneira cuidadosa dentro de cada projeto e está diretamente ligada à forma como os professores direcionam as atividades conjuntamente com os conteúdos.

Feito o levantamento dos assuntos considerados importantes pelos alunos, os professores se reúnem por série para organizar os conteúdos e as ações concretas condizentes com o tema e os assuntos a serem desenvolvidos durante o semestre.

Estudar e analisar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto, com o critério de que aquelas apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos. Esta seleção de informação deve ser contrastada com outras fontes que os estudantes já possuam ou possam apresentar, e também com as conexões que possam surgir de outras situações e espaços educativos, os quais tenham lugar dentro do horário e do planejamento da escola (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 69).

Esses conteúdos compõem uma “teia de assuntos” que tem característica flexível de realização, ou seja, tanto podem ser acrescentados e a ela quanto podem ser extintos se assim for necessário.

Um dos aspectos importantes a serem destacados na organização do currículo escolar por projetos é a possibilidade de um trabalho globalizado dos assuntos destacados em aula. Trabalhar de maneira globalizada é um desafio para o professor, pois exige que ele dedique mais tempo ao planejamento diário das atividades a serem desenvolvidas. Mas na medida em que esse tipo de metodologia se torna um hábito, ela contribui para aprendizagem dos alunos e ainda faz com que o professor se mantenha estimulado a inserir na sua prática atividades conectadas umas às outras. Esse processo torna os conteúdos mais significativos para os alunos.

Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas de aprendizagem. (...) Globalização e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que se plasmam (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

É importante destacar o fato de que as diferentes fases e atividades desenvolvidas num Projeto ajudam os alunos a se tornarem conscientes de seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, exigem do professor a disposição necessária para responder aos desafios que surgem com a estruturação de um currículo mais aberto e flexível. Dessa forma, o progresso do aluno depende da capacidade do professor em tornar os conteúdos cada vez mais significativos e interessantes.

Para que isso aconteça de maneira harmoniosa, o professor deve pensar e repensar sua prática para que o ambiente escolar possa ser um espaço de aprendizagens significativas para o seu aluno e para ele mesmo. Segundo Hernández (1998), é possível chegar a esse caminho por diversas vias:

Uma das mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz. Consciência que não se estabelece no abstrato e seguindo princípios de generalização, mas sim em relação com a biografia e a história pessoal de cada um e de cada uma. Nesse processo, as relações que se vão estabelecendo com a informação se realizam à medida que esta 'vai sendo apropriada' (transferindo, pondo em relação...) em outras situações, problemas e informações, a partir da, entre outros possíveis caminhos e opções, reflexão sobre a própria experiência de aprender (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79).

O processo de reflexão vai tomando forma a partir das competências que cada professor constrói no processo de formação inicial, e exige a retomada da teoria sempre que necessário para sustentar o embasamento das práticas de forma mais clara, objetiva, sistematizada e consistente. Esse processo de reflexão é uma característica importante percebida na escola. A todo momento, os professores procuram avaliar o que se propuseram fazer e o que está realmente acontecendo, enfatizando as ações concretas do Projeto e o modo como elas estão sendo conduzidas dentro de uma proposta globalizada, flexível e condizente com os conteúdos.

Uma perspectiva de globalização que pretenda alcançar esse objetivo requer que o tema ou problema abordado em sala de aula seja fator no qual confluem os conhecimentos que respondam às necessidades de relação que o aluno pode estabelecer e o docente vá interpretar. Reclama,



por isso, no professor, uma perspectiva de flexibilidade frente à descoberta dos conhecimentos que vão conformando as respostas ou dúvidas dos estudantes diante do tema proposto (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 58).

Dentro de um trabalho organizado por projetos, a avaliação da aprendizagem também toma outra forma, desmistificando conceitos quantitativos e avançando para uma concepção que valorize a evolução do aluno no desenvolvimento do Projeto. Essa metodologia permite ao professor identificar o crescimento do aluno individualmente, dentro e fora do contexto que envolve a sala de aula. Conhecendo sua realidade através do espaço que ele tem para falar, torna-se mais fácil entendê-lo e ajudá-lo, mas para isso o professor deve estar bem atento às pistas que o aluno aponta. Para Hernández; Ventura (1998, p. 88), “a avaliação com um sentido significativo não é só a avaliação dos alunos. É, sobretudo, a contrastação das intenções da professora com sua prática. O resultado é sempre início do planejamento da intervenção posterior”. Dessa maneira, a avaliação adquire um sentido de formação para alunos e professores, resolvendo dúvidas e problemas num espaço mútuo de trocas em sala de aula. Através da avaliação, o professor pode propor a construção de um novo sentido à sua prática, valorizando e respeitando o processo de aprendizagem do aluno.

Uma das fases de conclusão do projeto no semestre é a elaboração de um dossiê, que representa um relatório organizado pelo professor com as atividades significativas. Esse material configura-se em um registro histórico muito importante, pois possibilita a avaliação do processo pelo qual passou cada tema de projeto, o quanto contribuiu e o que poderá ser alterado para a sua melhoria.

Além das atividades consideradas significativas pelo professor, no relatório os alunos também expõem o que aprenderam com o tema, conforme Hernández; Ventura (1998):

A recapitulação final tem razão de ser não só como agrupamento do estudado, mas sim como percurso ordenado (segundo o índice e as atividades realizadas por cada estudante) em função dos diferentes aspectos da informação trabalhados e dos procedimentos que se tenham utilizado para isso. Por essa razão, a ordenação e apresentação final de todos os materiais reunidos ao longo de um Projeto vai além da intenção de uni-los e cobri-los com uma fachada para ostentar ante as famílias (...). Na realização dessa recapitulação, merece um papel relevante o desenho do conjunto e da imagem que o Projeto transmite enquanto síntese e reflexo de seu conteúdo (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 80).

Nesse sentido, o dossiê constitui uma forma de superação das barreiras encontradas nas escolas, permitindo que tudo que foi produzido durante meses, semestres, anos possa ser registrado, divulgado e, principalmente, valorizado pela comunidade educativa.

Partindo do que foi exposto, ressalta-se a importância da busca coletiva na reflexão acerca das mudanças de práticas dentro das instituições de ensino, fator determinante para a evolução e a atualização do rendimento e da autonomia no processo educativo. Nesse sentido, é importante considerar que as práticas educacionais desenvolvidas na escola têm conseguido resgatar a auto-estima das crianças, dando-lhes condições de refletir, discutir e compreender através de situações “micros” de sua realidade as situações “macros” da sociedade como um todo, propondo ações concretas para a comunidade.

São essas experiências vivenciadas durante os processos formativos que influenciaram a minha forma de ser e estar professora. A escolha do tema de pesquisa deriva dessas vivências, pois todas as colaboradoras da pesquisa desenvolveram seus estágios com base na Pedagogia de Projetos proposta por Hernández; Ventura (1998).

Neste sentido, passa-se a considerar no próximo capítulo algumas questões relevantes sobre a formação de professores dentro de uma perspectiva fundamentada em autores que desenvolvem esta temática com muita propriedade, assim enriquecem o trabalho e trazem aspectos que contribuem para esta pesquisa.

### 3. DESAFIOS E INTERFACES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As perspectivas e pesquisas atuais sobre formação inicial e continuada de professores intensificaram-se nas últimas décadas, percebidas nos estudos de Fernandes (2006), Antunes (2001, 2005, 2005a), Pimenta; Libâneo (1999), Leite (2006), Pimenta; Lima (2004), Dias (2002), Gatti (2000), Brzezinski (1998), Freire (1999), Reali; Mizukami (1996), Sacristán (1995), Stivanin (2003), Garcia (1999), Tardif (2000), Schön (2000), Perrenoud (2002), Pimenta (2005), Ferreira (1998), Nóvoa (2001). É possível perceber a preocupação com algumas questões que se sobressaem ao trabalho do professor, tais como: as condições de trabalho; a forma como organizam a construção do conhecimento; os processos reflexivos de sua prática; os saberes da experiência; seu desenvolvimento profissional; o contexto de diferenças culturais em que atuam.

Essas perspectivas consideram ainda que a atividade que os professores desempenham é uma atividade teórico-prática, e portanto procuram dar subsídios para a construção de práticas mais condizentes com as necessidades educativas. É realmente difícil imaginar a possibilidade de educar longe de uma perspectiva concreta e de uma realidade definida. Pensar a profissão descontextualizada da realidade em que ela irá se desenvolver dificulta ao futuro professor estabelecer as relações necessárias para a própria construção do seu processo formativo.

A profissão do professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Com base na estrutura curricular antiga do curso de Pedagogia, implementada em 1984<sup>1</sup> e ainda vigente no ano de 2007, a aproximação com a realidade escolar acontecia quando os graduandos já haviam passado pela formação considerada “teórica”. Porém, essa aproximação deveria acompanhar

---

<sup>1</sup> Em anexo.

toda a graduação, pois desse modo a educação concebida teoricamente dentro do curso poderia se amparar em situações concretas de sala de aula.

Discutir e repensar a formação inicial dos professores hoje se torna cada vez mais pertinente e essencial para identificar as razões de tantas inquietações acerca da sensação de falta de preparo para a atuação docente. A tarefa primordial da formação inicial é dar condições para que os futuros educadores sintam-se preparados, seguros de suas práticas. Entretanto, muitas são as inquietações a respeito da formação oferecida nos cursos de formação de professores. Um aspecto que contribui para que isso ocorra é a falta de relação teoria-prática durante o curso. Segundo Libâneo; Pimenta (1999), isso poderia ser melhorado se novas perspectivas de currículo fossem ampliadas:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Esses aspectos elucidam a necessidade de conciliar a teoria com a prática constantemente durante a graduação e podem modificar a maneira de pensar a respeito da profissão e contribuir para as acadêmicas irem se construindo enquanto docentes, através dos desafios e das atividades diárias que compõem o espaço educativo, de modo a ressignificar o próprio processo de formação. Nas palavras de Fernandes (2006, p.6), “A inserção do *professor em formação* desde o início do curso rompe com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, compreensão de conhecimento e de ciência arraigada em nossos currículos e em nossas concepções”.

Desta forma, o estágio, é ainda a única oportunidade de inserção e reflexão sobre o contexto educativo, pois possibilita uma aproximação com situações concretas de sala de aula. O estágio curricular através do desenvolvimento das atividades e da intervenção na realidade educacional, contribui para que as acadêmicas adquiram confiança e segurança em suas práticas, já que de um modo

geral elas constroem sua identidade profissional através das experiências diárias de sala de aula.

A estagiária, conforme Stivanin (2003), contribui para a melhoria da qualidade da educação da escola e sua atuação influi no desenvolvimento dos alunos e de suas potencialidades. Além disso, o estágio contribui significativamente com o processo de tornar-se e sentir-se professora ao longo de sua trajetória de vida. O contato com os alunos, com a coordenação pedagógica e toda a comunidade educativa é uma experiência significativa para as estagiárias, pois possibilita que se sintam parte de um grupo e dessa forma possam vislumbrar melhor sua profissão.

Para que isso se concretize de maneira positiva, segundo Antunes (2001, p. 29) “Deve haver nos currículos a incorporação de abordagens atualizadas e coerentes com os desafios da realidade na qual [as graduandas] irão atuar e, por último, uma maior adequação dos conteúdos dessa formação inicial à realidade prática do Magistério”. Dessa forma, as graduandas/estagiárias podem sentir-se mais seguras de seu trabalho, o que influencia na construção e na apropriação da identidade profissional, considerando que a construção da identidade docente é um processo individual e coletivo e que está em constante movimento. Assim, a constituição do professor ocorre através das escolhas, das vivências e reflexões a respeito de ser professor, de acordo com história de vida e com a prática social que desempenha.

Um processo de (re) construção contínua da identidade, que cada um faz de si próprio, cotidianamente, e, no caso da identidade profissional, a (re)constrói em meio a uma rede de relações em que cada um se sustenta em vários outros. A auto-identidade toma um lugar fundamental na construção da identidade, uma vez que o sujeito não é passivo nessa construção, mas um autor e ator ativo daquilo que os outros (e ele próprio) quiseram fazer dele (DIAS, 2002, p. 70).

Um dos objetivos principais da formação inicial de professores é de contribuir para o desenvolvimento dos saberes que podem ser mobilizadas no desempenho da prática profissional. Isso ajuda as acadêmicas a fortalecer suas concepções de ensino para melhor decidir sobre suas ações, suas escolhas e sobre os saberes que devem ser mobilizados, constituindo sua identidade profissional a partir do diálogo constante com as diversas representações e com a sua própria interpretação do ambiente que as cerca.

Segundo Antunes (2005, p. 45), “o espaço de formação inicial deve ser um momento de fortalecimento de capacidade da criação humana”. Nesse sentido, é

importante que este evidencie e valorize os saberes existentes em cada acadêmica, saberes que serão mobilizados e empregados à medida que forem necessários em suas futuras práticas.

Acredita-se que sob essa perspectiva, os alunos do curso de Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º grau poderão desenvolver concepções mais realistas e adequadas da profissão docente, ampliando o seu próprio autoconhecimento e autoconfiança e valorizando suas qualidades específicas através da antecipação do confronto com possíveis situações profissionais.

Além da falta de relação teoria-prática, citada anteriormente, a organização curricular é outro aspecto que desencadeia um sentimento de despreparo para a atuação docente. De acordo com Pimenta; Lima (2004, p. 33), “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”.

A forma como estava estruturado o curso onde (primeiramente eram trabalhadas todas as disciplinas teóricas e somente no final se estabelecia o contato com a realidade de sala de aula através de observações para atuação no estágio) proporciona esse sentimento de despreparo, já que o estágio é o único espaço de contato com a realidade educacional durante o curso.

De acordo com Gatti (2000, p. 53), “a revisão e a mudança dessas condições é ponto básico de qualquer ação que venha a objetivar melhor qualificação nas Licenciaturas, aliada necessariamente a uma visão social em que o ensino seja tomado em sua real importância”. E segue:

Criamos um quadro curricular em que de modo estanque oferecemos, quiçá muito precariamente, noções de sociologia, biologia, psicologia etc..., acreditando que assim o aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias (GATTI, 2000, p. 55).

De um modo geral, conforme Gatti (2000) passam-se precariamente noções de sociologia, biologia, psicologia, etc, os quais são trabalhados de forma rudimentar projetando no aluno a responsabilidade de que ele crie as metodologias para serem aplicados posteriormente no estágio supervisionado. Neste sentido, o desconforto percebido entre as estagiárias em consequência da falta de contato com o contexto escolar em que irão atuar reflete a desarticulação entre a teoria e a prática.

O professor será formado com uma forte aquisição de conhecimentos acumulados, sem a preocupação de sua intervenção na prática educacional (...) a dimensão teórica do currículo permite ao futuro professor, no máximo, a acumulação do conhecimento e sem criticá-lo aplica o que aprendeu no cotidiano das relações pedagógicas. Este professor estará habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar idéias, mas sem dúvida, será incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real (BRZEZINSKI, 1998, p. 167).

Essa realidade evidencia a necessidade de que as mudanças pensadas para o curso sejam cuidadosamente implementadas e articuladas para que possam contribuir com melhorias qualitativas na formação profissional dos professores. Tais melhorias estão embasadas em uma concepção mais coerente do que é ser professor, construída durante o curso, proporcionando assim, maior segurança para a atuação na área de sua formação.

O que é pertinente nessa situação são as “pontes” que integrem o que se propõem nas bases teóricas com a realidade escolar de sala de aula, dando assim um sentido de conjunto a todo o conhecimento das disciplinas. Isso constitui uma visão de unidade em que, segundo Gatti (2000), “qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos”.

Contudo, é crucial que esse entendimento permeie as ações educativas dos docentes formadores do curso. Assim é importante que uma nova forma de comprometimento com a formação dos futuros educadores seja incorporada. Pimenta; Lima (2004) contribuem nesse sentido quando comentam as práticas dos docentes formadores:

O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas a *priori* como necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 38).

Não basta reformular o curso, trocar o nome das disciplinas, sua carga horária; é preciso adotar uma postura metodológica que se consolide com a visão do contexto e com um delineamento diferenciado dos planos de ação, ultrapassando o mero cumprimento da grade curricular e avançando no sentido que Gatti (2000, p. 57) propõe: “Uma perspectiva de ensino e uma concepção de seu papel num dado conjunto, e de sua inserção social real, é imprescindível para um trabalho que se

direcione para a formação de professores com algum sentido e qualidade diferencial”.

A figura do professor enquanto formador não pode exercer uma posição neutra no processo de formação, mas estar calcada no princípio de que ele também participa da mudança de todo o contexto educacional. Está no professor formador o compromisso de trazer para a sala de aula da Universidade os fatos e exemplos concretos de que tem conhecimento para que as graduandas identifiquem o seu campo de trabalho.

Para que esse processo não seja superficial, um faz-de-conta, os próprios formadores precisam estar atentos a sua formação, é necessário perceber que sua atuação está diretamente ligada à qualidade da formação das acadêmicas que saem todo ano da Universidade. A maneira de agir e se posicionar diante dos conteúdos e a relação que fazem destes com o contexto educacional vai influenciar na maneira com que seus alunos desenvolverão sua prática.

Além disso, é importante que o professor formador incentive seu aluno a buscar subsídios além dos oferecidos na sua formação. O processo de busca propicia ao aluno entender que se escolhemos ser professor é por que seremos eternos aprendizes nos mais diferentes contextos. Freire (1999) contribui nesse sentido quando considera a incompletude do ser humano:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade (FREIRE, 1999, p. 64).

A consciência do inacabamento que o autor defende é um aspecto importante que poderá abrir caminhos para a formação continuada do professor, através da qual surgirão condições de reestruturar suas práticas com base na disposição para a procura, a curiosidade e o aprender. Quando isso não acontece, temos uma educação que não propicia espaços de trocas, configurando um ambiente em que se perdem oportunidades de construir experiências ricas e significativas.

Todos podem aprender com as experiências vivenciadas, inclusive o professor formador. Propiciar oportunidades de trocas possibilita momentos de



reflexão sobre o processo de formação. Com isso, as teorias trabalhadas na universidade adquirem sentido e significado para a formação profissional de cada futuro educador.

A importância da motivação proposta pelos formadores com relação ao desenvolvimento profissional que envolve a formação inicial e continuada dos futuros educadores é o ponto crucial para a construção da identidade profissional.

Os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 64).

Pensada dessa maneira a formação inicial contribui para a atuação docente das estagiárias, possibilitando-lhes organizar com critério o saber, mediante a sua complexidade, de modo a torná-lo mais acessível e condizente ao desenvolvimento do aluno. Isso resulta na construção de um trabalho coletivo, que compartilha o conhecimento por ambos adquirido e acarreta mudanças de concepções no ensino-aprendizagem, apresentando novas visões e novas práticas em relação à sala de aula e à formação educativa.

Neste sentido, é importante que a atividade docente do formador e do formando esteja ancorada no comprometimento cuidadoso com a formação do seu aluno e com a sua formação pessoal.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1999, p. 136).

O comprometimento com a amorosidade e o cuidado com o ato educativo, segundo Freire (1999), podem possibilitar o discernimento necessário acerca das potencialidades dos alunos, pois permitem o compartilhamento de dificuldades e a quebra de barreiras que ainda imperam na relação professor-aluno. Além disso, tais

aspectos primam por relações de troca mútua, conhecimentos compartilhados e saberes sempre em processo de construção e reconstrução.

A sensibilidade para esse processo de construção e reconstrução da prática educativa possibilita que o professor tenha sua formação inicial e continuada dentro do contexto de sala de aula, ampliando assim sua percepção e crescimento com relação ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como um lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino surgem de uma reflexão partilhada (NÓVOA, 2001, p. 14).

O aprendizado constante e reflexivo oferece ao professor condições de observar com outros olhos o ambiente de trabalho. No momento em que o professor se dispõe a refletir sobre sua prática com o seu grupo de iguais, ele consolida espaços de formação mútua. Além disso, torna-se capaz de compreender e explicar os processos educativos de que participa, contribuindo para mudanças significativas no seu agir docente e na sua formação.

Através do movimento contínuo que caracteriza a pesquisa e a reflexão diária, o professor abrange todas as questões trabalhadas em aula, tecendo sua fala e sua prática de forma diversificada e não apenas de acordo com uma visão doutrinadora e alienada. Mizukami (1996, p. 61) comenta essas atitudes reflexivas do professor: “A reflexão oferece a eles [os professores] a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas”.

Portanto, refletir possibilita ao professor a (re)significação constante de suas práticas. O professor que reflete sobre o que faz muda seu pensamento e suas ações frente aos alunos, reelabora sua maneira de ensinar e aprender através de formas diferenciadas de entender e praticar a profissão. Sacristán (1995, p. 76) considera que “o professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”. Assim, segundo o autor,

assumir a dimensão profissional da atividade docente implica considerar os professores capazes de definirem o seu próprio desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores ocorre ao longo de sua vida na profissão. Evidencia-se nesse processo a participação de vários e complexos fatores pessoais e profissionais. Entre eles, pode-se destacar a construção da autonomia, a relação com o grupo de iguais, as escolhas, as experiências e vivências pessoais e profissionais. Logo, é um processo contínuo que se produz ao longo da trajetória educativa do professor, e está inserido em um projeto de vida do qual cada professor é sujeito participativo e responsável por seu crescimento ou por sua estagnação profissional.

De acordo com Garcia (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional é entendido como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Esse aspecto é identificado com um projeto de formação continuada, no qual a formação inicial é o ponto de partida para o exercício da profissão.

Essa formação profissional é favorecida quando os docentes têm oportunidades de refletir e pesquisar, de forma crítica, com seus pares sobre suas práticas educativas, expressando suas indagações, suas concepções, analisando os contextos para a partir dessas informações experimentarem novas formas para suas práticas educativas.

A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica uma gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68).

Diante do dinamismo e da complexidade que envolve a educação, é preciso pensar a formação inicial como um espaço que vai dar condições para as graduandas se aproximarem e conhecerem elementos importantes de sua profissão. Contudo, o entendimento da profissão não pode ficar estagnado na formação inicial: a profissão deve ser entendida como um plano globalizado que envolve formação

inicial e continuada de professores. Esse processo possibilita a construção da autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática na qual os professores constroem saberes na busca de um aperfeiçoamento da prática educativa atingindo desenvolvimento pessoal e profissional.

Conforme aponta Tardif (2000, p. 115), “na medida em que o professor esculpe suas práticas ancoradas em seus saberes, é capaz de racionalizá-las, defini-las e objetivá-las, estabelecendo de modo particular as suas próprias razões de agir”. A sala de aula pode nesse contexto tornar-se um espaço de pesquisa, construção do conhecimento e aprofundamento teórico para todo professor. Basta estar disposto a refletir sobre os saberes que são próprios a sua prática cotidiana.

Nesse sentido, o saber prático adquire um caráter próprio da conduta de cada professor, o que possibilita que seja criticado, melhorado e refletido a todo o momento no contexto educacional.

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 13).

O cotidiano escolar possui muitas peculiaridades que, de maneira geral, passam despercebidas até mesmo para seus participantes. A fundamentação teórica tem a função de elucidar as situações da prática. O professor então deve estar atento para a busca efetiva dessa fundamentação teórica. Isso possibilita que as práticas educativas não se transformem em um processo mecânico sem sentido e significado, tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Esses elementos são importantes a fim de contemplar a ação profissional de interação e construção mútua com o aluno, tomando decisões, pensando e agindo de maneira autônoma, autêntica, articulando e dando sentido aos seus saberes de modo significativo. Segundo Tardif (2000, p. 208), “O saber é constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são fontes de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

Nessa perspectiva, a formação profissional incita uma interação constante entre a teoria e a prática, em um ensino reflexivo calcado no processo entendido por Schön (2000) como reflexão-na-ação. Assim, o aprender através do fazer é possível a partir de um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada pela interação professor-aluno nas mais diferentes situações.

Uma das contribuições que um profissional reflexivo consegue acrescentar a sua carreira, a partir de sua formação inicial, é a capacidade de mobilizar seus conhecimentos e saberes de forma a enriquecê-los através da experiência, da articulação dos saberes construídos durante seus estudos e dos saberes cotidianos adquiridos na prática. Propor práticas reflexivas no saber fazer do professor é, segundo Perrenoud (2002), o diferencial para novas práticas em sala de aula. O professor que reflete sobre suas práticas tem a oportunidade de crescimento intelectual em seu próprio ambiente escolar.

A reflexão efetiva no ambiente de trabalho faz com que o professor se torne mais autônomo, crítico, reflexivo de si mesmo no contexto pessoal e profissional, tornando suas práticas mais condizentes com a sua realidade e melhorando significativamente a qualidade de ensino. O processo de reflexão vai tomando forma a partir das competências que cada professor constrói no processo de formação inicial, e pressupõe uma volta à teoria sempre que necessário para alicerçar as práticas de maneira mais clara, objetiva, sistematizada e consistente.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 13), visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, “essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções”. O processo de reflexão deve compreender então uma preocupação e interesse dos profissionais da educação. O professor que se envolve realmente em um processo de reflexão possui em suas atitudes um diferencial que é a disponibilidade de fazer uma pausa para a análise de suas práticas.

Esse processo deve ser instigado desde a formação inicial e permanecer ativo durante o processo de formação continuada. Reforçando-se a cada dia com uma nova e reformulada prática, provoca um verdadeiro trabalho de análise com muita responsabilidade, o que segundo Perrenoud (2002, p. 17) deve estar comprometido “com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de

acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso”. Nesta perspectiva, a reflexão permite a reconstrução da prática, possibilitando o crescimento pessoal e profissional do professor, já que instiga-o a buscar novas formas de pensar e agir a partir das diversas situações vivenciadas no ambiente escolar.

O professor possui saberes, saberes estes oriundos de sua prática, de sua construção intelectual, enfim de sua história de vida. Também as estagiárias possuem seus saberes inerentes à maneira de ser, conseqüentes das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória educativa. Esses saberes pessoais e profissionais, enquanto formação inicial, são saberes que se aplicam, se ampliam e se modificam nas práticas de ensino.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes do que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram cem em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana (PIMENTA, 2005, p. 20).

A característica dinâmica desses saberes faz com que estejam em constante adequação dentro da realidade educativa. Representam práticas dos antigos mestres que serviram como um norte por seu êxito e contribuição para a formação pessoal e refletem a escolha de seguir ou não, construindo assim um imaginário do “ser professor” oriundo da necessidade de se aproximar das significações construídas na escolarização. Segundo Ferreira (1998, p. 50), “O imaginário social enquanto sistema de representação que existe em toda e qualquer sociedade se institui expressando e reproduzindo as necessidades da população, seus objetivos, seus desejos, sua cultura”. Com isso, a valorização das significações construídas na trajetória educativa proporciona, para a formação inicial, a colaboração necessária para a transposição do processo de ser aluno para o papel de professor e ver-se como tal, construindo uma identidade profissional onde o saber científico busque um suporte na experiência de modo a permitir uma retro-alimentação na relação entre teoria e prática.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da

revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nesta direção, é fundamental que a formação inicial possa configurar-se em um processo de aprendizagem que não se contente em definir os fatores isolados, mas que busque entendê-los na sua relação com todos os processos, tornando-os significativos para a vida de cada professor e aluno e influenciando diretamente em todas as decisões relacionadas à profissão.

Partindo do que foi considerado até então, ressalta-se a importância da busca coletiva para a reflexão acerca de mudanças das práticas dentro das instituições de ensino. Isso representa fator determinante para a evolução e a atualização do rendimento e da autonomia no processo de formação inicial, pois permite que essa formação inicial não signifique um ponto de chegada, mas um ponto de partida para constantes transformações. Para Libâneo; Pimenta (1999), o processo de articulação entre formação inicial e continuada estaria desse modo relacionado.

Por um lado, o processo de formação inicial estaria estreitamente vinculado aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela idéia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se coma formação inicial indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos diante da modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 268).

Faz-se necessário então, repensar e reavaliar as relações instituídas na escola e na Universidade a fim de se avançar para o instituinte, compreendido como aquele que se organiza, se reconstrói e busca processos emergentes através das relações objetivas e subjetivas. A vida profissional do profesor transcorre em constante movimento, desenha-se, redesenha-se nas ações instituídas e instituintes, sejam eles sujeitos individuais ou coletivos. Trata-se, pois, de um acúmulo de experiências, dúvidas, certezas e incertezas que fazem parte da história de vida.

A habilidade que tem-se de aprender é precisa e necessária para que possamos reconstruir “um mau aprendizado” Freire (1999, p. 77). Para que essa habilidade transforme a prática educativa em algo crescente, progressista,

articulando saberes indispensáveis para a formação de educandos e educadores, estes devem ser capazes de modificar e modificar-se. Em função disso, o ensino adquire uma consciência crítica e ativa da real necessidade do formar e formar-se, de modo que a diferença surja da reconstrução de antigas imagens e símbolos que podem transformar e ampliar a qualidade do aprender e do ensinar.

Neste contexto, no próximo capítulo passa-se a apontar alguns aspectos que considera-se importante a respeito do processo de construção dos saberes e da identidade profissional, através do processo efetivo de reflexão, o qual acredita-se ser um elemento fundamental para a transformação das práticas educativas.



#### **4. SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UM OLHAR ATRAVÉS DO PROCESSO DE REFLEXÃO DO TRABALHO DOCENTE**

O trabalho docente, que abrange as experiências vivenciadas no estágio de curso levando em conta a realidade inicial e suas descobertas, é um espaço significativo para reflexões acerca da profissão de professor, já que possibilita o contato com o contexto educativo.

São inúmeras as exigências acrescentadas ao trabalho do professor e também das alunas estagiárias na sociedade atual. Conseqüentemente, esses profissionais precisam rever suas posições sobre o que é educar no momento atual, de forma a contribuir com a formação de cidadãos capazes de construir meios alternativos para enfrentar os desafios que são apresentados no seu cotidiano.

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos (ALARCÃO, 2003, p. 100).

É em função dessa demanda por cidadãos que devemos estar atentos quanto à formação de docentes dispostos a aprender constantemente, refletindo efetivamente sobre suas práticas e inclinados a transformá-las. “É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 15). As autoras acreditam que a problematização e a análise da prática social do ensinar possibilita ao professor utilizar os conhecimentos elaborados das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como instrumentos para a compreensão e proposição do real.

Investir na postura reflexiva pode ser o diferencial da formação inicial e continuada de professores para atender a essas exigências atuais. Segundo Lima (2002, p. 244), “a valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia de saberes adquiridos formal e informalmente. A condição de professor aprendiz está para além de um mero executor e ultrapassa os limites da titulação”.

O professor é o sujeito de sua ação e como tal não reproduz apenas o conhecimento, mas faz de sua sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. Isso significa acreditar que na ação refletida e no redimensionamento da prática está o ponto central para o professor ser “agente de mudanças na escola e na sociedade” (LIMA 2002).

O processo de reflexão é condição significativa para o professor estar na posição de aprendiz, sempre disposto a mobilizar seus saberes a fim de tornar sua prática mais condizente com a realidade em que atua e ao mesmo tempo de construir sua identidade como professor.

Melhora o professor que está procurando sempre um desempenho mais elevado na profissão. Isto exige coragem para aceitar novos desafios, uma coragem que requer colocar constantemente em risco a segurança construída no trabalho anterior e avançar superando o medo de domínios desconhecidos, tanto teóricos como práticos (MORAES, 1996, p. 104).

Essa postura em relação à sua prática e em relação ao seu processo formativo pode e deve ser instigada na Universidade. É importante que se estabeleça nos espaços de formação a compreensão de seu verdadeiro papel e função, pois a partir disso o professor em formação será capaz de intervir coerentemente em seu processo formativo e no seu desenvolvimento profissional, além de construir perspectivas condizentes com o espaço em que vai atuar.

Lima (2002, p. 247) considera que “a universidade tem uma importância e um papel fundamental no desenvolvimento profissional desse docente e na construção de sua identidade”. A autora salienta que os programas de formação só poderão representar um espaço de crítica e de reflexão se assumirem uma postura de análise das práticas dos professores numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Essa concepção possibilita que as acadêmicas percebam a profissão como um processo sempre em construção, pois considerando o trabalho com seres humanos e também as constantes mudanças que ocorrem no cotidiano educacional, é insustentável que se pense a educação sem considerar a busca constante por qualificação ao longo da trajetória docente.

O professor precisa conceber sua formação inicial como ponto de partida dentro de um processo de formação sempre em constante crescimento e transformação para o aperfeiçoamento profissional. Nas palavras de Moraes (1996, p. 105), “O professor recém-formado geralmente inicia seu trabalho sem uma

compreensão aprofundada do que faz. Entretanto, o questionamento contínuo de sua atividade profissional conduz à construção de compreensão teórica mais sólida”.

Neste sentido, o importante é a relação entre a teoria e a prática para a construção de ações sempre renovadas e cada vez mais condizentes, pois ao questionar suas práticas o professor é capaz de perceber os pontos positivos e negativos que a compõem. Assim, o professor melhora e renova suas práticas através das teorias que proporcionam fundamentos para uma compreensão mais coerente da prática.

A condição de processo formativo sempre em construção e reconstrução demanda que pensemos também sobre a construção e reconstrução de identidades de professores. Nóvoa (1992, p.16) entende a construção da identidade como “um processo histórico e que vai ocorrendo ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional”.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

O autor ressalta o *processo identitário* entendendo-o como um todo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional, mas isso demanda tempo (NÓVOA, 1992).

A identidade representa, nesse sentido, todas as vivências que configuram a trajetória educativa. Essas vivências e lembranças podem ser percebidas na maneira de entender a profissão. O espaço de sala de aula e a relação com os alunos são imagens, comportamentos de professores com que nos identificamos e com que organizamos uma maneira própria de praticar a profissão.

Nesta direção, Nóvoa (1992) menciona os três AAA que devem sustentar o *processo identitário* de professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência.

- Quando comenta o “A” de Adesão, o autor considera que ao praticar a docência o professor é influenciado a aderir a princípios, valores e projetos que demandam um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- Com relação ao “A” de Ação, o autor acredita que quando o professor escolhe as melhores maneiras de agir, toma decisões de foro profissional e de foro

pessoal. Entende assim que todas as atitudes tomadas pelo professor resultam das experiências que o mesmo vivenciou, e que estas marcam muito sua maneira de trabalhar em sala de aula por seu sucesso ou fracasso.

- Quanto ao “A” de Autoconsciência, o autor ressalta que todo o trabalho do professor é organizado a partir da reflexão sobre sua própria ação. Esse processo é decisivo na medida em que mudar e inovar estão intrinsecamente relacionados com o pensamento reflexivo.

É nessa “mescla” que os professores se constituem, envolvendo a pessoa e o profissional nessa construção e reconstrução da identidade. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa e profissional” (NÓVOA 1992, p. 17).

Assim, é possível perceber que a identidade de professores modifica-se de acordo com suas experiências e vivências, as quais influenciam na maneira de conceber e praticar a profissão. Ao trabalhar, o professor não apenas ensina, mas modifica sua identidade de trabalhador.

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um “sentido”, isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos ascendem à autonomia e à cidadania (DUBAR, 1997, p. 51).

O autor acredita que essa *forma identitária* está relacionada intimamente com a maneira que o professor concebe seu trabalho e a instituição em que trabalha, e “cruza o espaço prioritário de investimento e de reconhecimento (a empresa ou a rede familiar) com a temporalidade típica, legível na relação com o futuro e na reconstrução biográfica (progressão ou ‘bloqueamento’)” (DUBAR 1997, p. 46).

Para o autor, as formas identitárias adquirem um sentido de “mundo vivido no trabalho” e correspondem a um tipo de formação que atende a um sistema de objetivos, métodos pedagógicos e de organização da prática. “A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (DUBAR 1997, p. 51).

A maneira com que cada professor concebe sua profissão e o sentido que dá a ela define sua identidade profissional. Essa identidade pode estar permeada de buscas, desafios e crescimentos, uma vez que o trabalho que o professor

desenvolve abrange aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, afetivos, humanos e, portanto, não é uma atividade neutra.

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p. 108).

A identidade passa por constantes transformações, adquirindo novas características para atender as necessidades de novas demandas da sociedade e as próprias necessidades da pessoa do professor. Na construção dessa identidade também estão presentes as práticas em que o professor acredita, a maneira como as organiza e os objetivos que pretende alcançar dentro de determinada realidade e de um tempo histórico específico. São identidades permeadas por práticas que estão e vão sendo testadas, avaliadas e refletidas de acordo com sua vivência. Para Pimenta (2005, p. 18), “A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos”.

A identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que o professor está inserido. Assim, o professor não é um sujeito aparte desse processo, mas um construtor de sua identidade. Refletir sobre seu trabalho possibilita-lhe desenvolver sua autonomia e sua emancipação profissional, aspectos importantes para a construção da imagem que identifica seu papel enquanto professor e sua forma de contribuição para a transformação da sociedade.

Dialogar sobre o ofício de mestre é tentar interpretar a história mais recente. Durante as últimas décadas, podemos acompanhar um movimento de afirmação profissional dos professores que vêm se reconhecendo e exigindo ser reconhecidos como categoria, com sua especificidade histórica, social e política. Que vêm afirmando e defendendo sua identidade (ARROYO, 2001, p. 21).

Arroyo (2001) enfatiza a grande influência das questões sociais, econômicas e políticas na construção do que “somos”, de nossas imagens e auto-imagens, de nossa identidade. Pensa que é impossível para o professor não “carregar” o legado

histórico de lutas e conflitos que os docentes travaram para conquistar seus objetivos: “O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente” (ARROYO, 2001, p. 33).

Para o autor, o “ofício de mestre” está baseado em um fazer qualificado, profissional. Compreende um grupo de trabalhadores qualificados, mestres de um ofício: “Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos” (ARROYO, 2001, p. 18). Afirmar e reafirmar essa identidade ao trabalhador em educação é um ato individual e coletivo. Implica escolhas, modo de ser, agir e entender a profissão de acordo com as experiências da história de vida pessoal e profissional de cada professor.

A constituição da identidade está ligada também às práticas sociais e culturais que o professor realiza diariamente e que interferem na maneira de se perceber e de ser percebido no meio social em que está inserido.

A constituição de uma identidade está conectada a uma série de combinações que fazem as relações que estabelecemos com os outros (e conosco mesmos) serem extremamente “intertextuais”; está conectada a diferentes histórias, interesses, localizações sociais, enfim, ao entrelaçamento de diferentes mundos provados, num jogo sutil de cruzamentos, interseções e intercâmbios entre as formas de vivermos nossas identidades e aos vários elementos que as possibilitam. Trata-se de dinâmicos e contínuos movimentos de identidades, que se constituem em mecanismos responsáveis por nos tornar aquilo que somos (DIAS, 2002, p. 67).

É possível perceber então que a constituição da identidade se concretiza partindo de construções e reconstruções constantes que cada professor faz de si mesmo dentro dos espaços em que as relações sociais e profissionais ocorrem.

Discutir sobre o cotidiano escolar com seu colega possibilita ao professor perceber-se no outro. Ao vivenciar tal situação pode compreender melhor sua posição enquanto profissional identificando-se ou não com determinadas práticas, concepções e interpretações. Dessa forma vai construindo sua própria identidade, neste emaranhado de vivências suas e de todos os participantes do contexto escolar.

A discussão sobre seu papel com o grupo de iguais também proporciona aos professores a percepção de diferentes dimensões sobre o entendimento da profissão como membro de um grupo social e profissional.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor (PIMENTA, 2005, p. 19).

Pimenta (2005) entende que a construção da identidade abrange a significação social da profissão para o professor. Além disso, exige dele que revise constantemente essa significação social e as tradições. Nesse processo também ocorrem as reafirmações das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas estas que resistem a inovações porque estão repletas de saberes válidos às necessidades da realidade.

Ao adquirir o caráter de sujeito de sua ação, o professor tem condições de romper com modelos ideais que circulam no contexto educativo. A partir de então, não apenas reproduz o conhecimento, mas faz do espaço de sala de aula uma oportunidade de participar da construção de sua profissão, produzir saberes e estabelecer uma maneira própria de conceber a prática.

É impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional... sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc...) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los (TARDIF, 2002, p. 107).

O autor acredita que todo esse processo modela a identidade pessoal e profissional do professor desde que este “viva-o por dentro” (TARDIF, 2002), tornando-se professor e considerando-se como tal aos seus próprios olhos.

Trata-se de uma conquista e uma busca diária da qual o professor é sujeito. Refletir sobre esse processo é o caminho para a construção e a reconstrução da identidade, pois possibilita o desenvolvimento da emancipação pessoal. Contudo é um processo que implica muito envolvimento pessoal. De maneira geral, o professor imerso em seus diversos afazeres não se permite esse tempo de reconstrução de sua própria identidade, entendendo, muitas vezes, ser o caminho mais fácil o de permanência em determinadas concepções e práticas. Porém, o rompimento com essas atitudes estagnadas é fundamental para que o professor consiga evoluir e continuar aprendendo a partir de suas práticas diárias.

De acordo com Lima (2002, p. 246), “O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer de seu próprio trabalho de sala de aula

um espaço de práxis docente e de transformação humana”. Para Lima (2002), é na ação refletida e no redimensionamento das práticas que os professores podem ser agentes de mudanças na escola e na sociedade.

Refletir sobre o trabalho educativo exige do professor uma postura de pesquisa diária. Com base nessa perspectiva, o professor vai estar se questionando, investigando e analisando constantemente sua prática: no que e para que ela está contribuindo.

A formação inicial, deve instigar o futuro professor à reflexão criando ambientes de análise, partilha e reflexão sobre a forma que se pensa, se decide, comunica e age em sala de aula. Assim, os futuros docentes terão condições de mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social. Com isso, desenvolvem a capacidade de investigar sua própria prática e a partir dela de constituir e transformar os “saberes-fazer” docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A condição de pensar a prática durante o curso possibilita ao futuro professor tomar consciência de sua profissão. Perrenoud (2002) contribui nesse sentido quando aponta a importância da reflexão do estagiário diante das condições, das dificuldades, das angústias e das transições por que passa. A reflexão, segundo o autor, não deve ser uma disciplina a mais e sim uma atitude que permeie toda a formação.

A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento. Portanto, ela não pode ser separada do debate global sobre a formação inicial, sobre a alternância e a articulação entre teoria e prática, sobre o procedimento clínico, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos dos profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Investir em uma postura reflexiva desde a formação inicial possibilita que os saberes da experiência sejam confrontados com a realidade prática do professor. Esse confronto, por sua vez, dá condições para que as situações diárias de sala de aula sejam fortalecidas pela reconstrução de práticas que não deram certo ou que ainda podem ser melhoradas.

Logo, de acordo com Mizukami (2006), os professores formadores também devem estar envolvidos nessa concepção de formação. É essencial que eles percebam a influência de suas ações em sala de aula e como elas vão incidir



profundamente sobre a maneira como seus alunos pensam a educação, a profissão e a identidade profissional.

Nesse caso, o desafio de formar um profissional reflexivo é evidente diante da dificuldade que esse profissional tem de visualizar sua prática futura sem ter um contato prévio com ela. Contudo, a reflexão pode e deve ser feita a todo momento em situações variadas dentro da academia.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 65), “A prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso depende mais de uma postura do que de uma estrita competência metodológica”. Em função disso, os formadores não podem limitar-se à mera transmissão de informações, mas devem propor interpretações e vínculos entre o que seus alunos acreditam e o que lhes é proposto. Desse modo, a construção de uma prática reflexiva adquire um aspecto coletivo e se torna presente desde o início do curso, permanecendo por todo o desenvolvimento profissional do professor. Lima (2002, p. 247) aponta o papel da universidade nessa formação: “Os programas de formação poderão representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva, desde que assumam uma postura de análise da prática de professores, numa perspectiva de desenvolvimento profissional”.

Todas as experiências vivenciadas pelo professor fazem parte do seu desenvolvimento profissional. São fatores importantes que aos poucos vão organizando uma maneira própria de perceber e de agir na profissão. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional está diretamente ligado à forma como o professor constrói/reconstrói essas vivências.

O professor, como profissional do humano, tem uma especial responsabilidade sobre sua atuação e, assim, o conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o autoconhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é a mola propulsora de seu desenvolvimento pessoal e profissional (ALARCÃO, 2003, p. 104).

O desenvolvimento profissional exige do professor interesse pessoal pela constante formação. Esta só ocorrerá se o professor se mantiver instigado e curioso por aprender, ampliando e melhorando sua prática de maneira condizente com a realidade em que atua.

Os professores constroem sua profissão através das experiências vivenciadas ao longo da vida. Dessa forma, podemos destacar que as representações que os

professores geram no decorrer desse processo configuram um estilo, um agir, uma maneira de conceber e praticar a docência.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc... (TARDIF, 2000, p. 56).

O conceito de desenvolvimento profissional está vinculado à construção de uma autonomia sempre crescente, numa união com as formas através das quais o professor produz/constrói a profissão no processo de profissionalização. Nesse sentido, a relação teoria/prática assume uma dimensão de busca por novos processos de formação.

De acordo com Leite (2006), formar para o desenvolvimento profissional assumindo a perspectiva da profissionalização não é tarefa fácil de ser implementada. Mais fácil tem sido teorizar nessa perspectiva, sob o risco de uma renovação apenas aparente no pensamento do formador ou daquele em formação. Em função disso, há uma enorme preocupação para que as condições formativas educacionais possam ser situadas no contexto heterogêneo e de grandes adversidades com que nos deparamos nos dias atuais.

Para tanto, é importante compreender o desenvolvimento profissional como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. Sob esse enfoque podemos citar os escritos de Huberman (1992), Machado et. al. (2004) e Antunes (2001, 2005), relacionados aos ciclos dos professores levando em consideração os anos de experiência, os quais visam compreender como os elementos do processo de ensino e as perspectivas particulares da vida influenciam no trabalho profissional.

Concomitantes às etapas profissionais transcorrem também as pessoais. Por ser um processo contínuo, o desenvolvimento profissional não se produz de forma isolada, ou seja, está inserido em um projeto de vida no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas.

Uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (TARDIF, 2000, p. 69).

O desenvolvimento profissional é favorecido quando o professor tem oportunidades de refletir e pesquisar com seus pares, de forma crítica, suas práticas educativas. Nesse espaço de diálogo, explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para sua atuação.

Esse processo possibilita a autonomia partilhada e uma forma de articular teoria e prática através da qual os professores constroem saberes e competências no contexto da busca constante por aperfeiçoamento da prática educativa. Portanto, conforme Mizukami (1996), trata-se de um caminho de constantes mudanças durante sua trajetória.

Nem só no curso de formação básica, nem só na prática em sala de aula. Não só nos cursos de formação continuada, nem só no exercício profissional deslocado de qualquer tipo de repertório (...). Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência (MIZUKAMI, 1996, p. 85).

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa pressupõe a formação de um profissional capaz não só de compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, mas também de contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos como membro de um grupo social e profissional.

A reflexão como estratégia formativa, caracterizada por Schön (2000) de várias formas, aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. A reflexão da prática, na prática e sobre a prática, possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional. Em decorrência disso, é necessário que os professores se sintam envolvidos em processos educacionais que estimulem as posturas citadas acima. Cavaco (1991) destaca a

importância e o papel das escolas em romper com o círculo vicioso, que se instala em muitas das instituições educativas, de constante alienação e progressivo desinvestimento.

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade de seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor (CAVACO, 1991, p. 168).

Conforme estudos de Cavaco (1991), se torna possível articular educação e formação, rompendo com o círculo vicioso que a autora aponta e implementando uma recriação da função docente baseada na diversificação e no enriquecimento das atividades práticas.

A importância da concretização de atividades diversificadas dentro do contexto educativo reflete a necessidade de estarmos, enquanto profissionais em desenvolvimento, abertos para as mudanças que ocorrem diariamente. O professor deve ver o local onde atua como um lugar de constantes aprendizados, trocas e da vontade de saber mais. De acordo com Arroyo (2001, p. 55), “o ofício de ensinar-aprender se fundamenta sobretudo na consciência que as novas gerações e todos nós temos do que não sabemos, da vontade de saber mais, do que chamamos de curiosidade”. Assim, o professor deve ver a sala de aula não só como o lugar onde ensina, mas onde também aprende. Nessa perspectiva, ele pode trocar de lugar com o aluno, aliando-se a ele e pensando o conteúdo a partir da realidade que envolve o educando. Agindo dessa maneira, o professor organiza suas práticas educativas contemplando as necessidades e os interesses dos educandos, contribuindo para que a escola não seja mais uma experiência amarga na vida das crianças e melhorando sua própria auto-estima e construção pessoal. Para Alarcão (2003) os professores já estão caminhando nesta direção.

Os professores estão saindo hoje da crise de identidade e de reconhecimento social que os assolou. Procuram sistematizar seus dilemas e seus saberes fazeres, redefinir valores, identificar um código deontológico, participar de modo mais ativo nas decisões educativas em nível da escola e da nação, organizar-se em moldes mais consentâneos com as exigências e suas funções acrescidas, inerentes à escola de massas (ALARCÃO, 2003, p. 105).

Tal situação exige que a atividade docente esteja ancorada no comprometimento cuidadoso com a formação do aluno e com a formação pessoal do professor, de modo a possibilitar o discernimento necessário sobre as potencialidades dos alunos. Visando compartilhar dificuldades e quebrar barreiras que ainda imperam na relação professor-aluno, a docência deve primar por relações de troca mútua, conhecimentos compartilhados e saberes sempre em processo de construção e reconstrução.

Neste sentido, passa-se a tratar no próximo capítulo algumas contribuições dos estudos no campo do imaginário social com o intuito de utilizar estes fundamentos para encaminhar a compreensão de alguns aspectos importantes com relação ao imaginário instituído e instituinte das colaboradoras da pesquisa. Procura-se desta forma, identificar alguns apontamentos quanto a dimensão simbólica que o curso representa para essas colaboradoras.

## **5. APROXIMAÇÕES DO IMAGINÁRIO CONSTRUÍDO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTÁGIO CURRICULAR**

O período de estágio incita, de um modo geral, alguns questionamentos. Como organizar uma aula? A primeira aula... Como prever o tempo que aquela atividade planejada vai levar? Vai dar tudo certo? Vou conseguir conduzir esse primeiro dia de aula e os demais de acordo com o que planejei?

Todos esses questionamentos são pertinentes a quem vai pela primeira vez adentrar uma sala de aula. Talvez seja esse o momento em que começa-se a rememorar as imagens que tem-se sobre o que é ser professor: a maneira de estar na sala de aula, a maneira de falar com o aluno, a forma de olhar, de ser e estar diante do contexto educativo que envolve a atividade docente.

Cada uma das imagens é uma peça importante na experiência multifacetada que é educar. De cada momento dessa experiência retira-se uma palavra, uma atitude, uma decisão para, aos poucos, construir uma postura própria de ser professor.

O modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e às vezes reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons (...) Nesse processo [os professores] escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35).

A trajetória educativa, de maneira geral, é composta por momentos positivos e negativos na relação professor-aluno. Os momentos positivos são recordados com satisfação e marcam com alegria a vida de cada pessoa. No entanto, quando se trata de lembranças de momentos negativos, de experiências difíceis, por vezes se gostaria de esquecê-las, já que é necessário sobreviver no contexto de sala de aula. O esquecimento, segundo Antunes (2001), é uma forma de ressignificar a experiência negativa e continuar convivendo no ambiente educativo e em outros ambientes.

Desde o nascimento, as pessoas vivem em constantes interações com outras. Essas interações tornam cada pessoa um sujeito sócio-histórico Castoriadis (2000), pois ocorrem em um tempo-histórico em um determinado espaço e em um

determinado grupo. Dessas interações emergem significações sociais sobre vários assuntos, significações que permanecem na memória mesmo sem sabermos.

Na vida social, as pessoas agem assimilando regras, definindo condutas a partir de suas expectativas, mas também considerando as expectativas dos outros. É esse jogo de expectativas, através da produção de sentidos que nele se dá, que acaba sendo um dos principais motivadores das imagens que elaboramos. Imagens de tudo que está a nossa volta, dos outros e de nós mesmos (FERREIRA, 2000, p. 118).

De acordo com as vivências que vamos adquirindo ao longo da nossa trajetória de vida, as imagens e as significações sociais vão sendo modificadas, ampliadas, sempre partindo do que já sabemos e experienciamos. Nada se cria a partir do irreal. O ser humano só constrói a partir do que conhece. Para Oliveira (1998, p. 68), “a atividade criadora da imaginação está relacionada com a riqueza e variedade de experiências acumuladas e possibilitadas ao homem. Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior o material de que dispõe a imaginação”.

Desenvolver nas acadêmicas essa concepção de criação do novo é um desafio, considerando que de um modo geral toda a sua educação foi estabelecida no entendimento vertical da aprendizagem/educação, onde o professor detinha todo o conhecimento e o aluno só ouvia. Essa forma de educação nos dias atuais é insustentável, insuficiente e sem sentido, levando em consideração o grande número de informações a que as crianças, de um modo geral, têm acesso diariamente.

Diante dessa realidade, é necessário que novas concepções de educação sejam implementadas. Porém, na maioria das vezes, a escola e a Universidade acabam perpetuando ações que não permitem desenvolver em seus alunos a autonomia necessária para entender o seu processo educativo. Como fazer o diferente se ainda, de um modo geral, as acadêmicas possuem uma formação fragmentada e por vezes considerada deslocada da realidade concreta em que irão trabalhar? Antunes (1997, p. 18) complementa essa questão: “Acredito que um dos aspectos fundamentais para que a escola consiga desenvolver a autonomia e a capacidade de criação de seus alunos constitui-se na ‘vontade pedagógica’ de conhecer os sentidos construídos pelos alunos sobre a escola”.

Essas considerações estimulam a pensar na dimensão simbólica do curso de Pedagogia/CE/UFSM no intuito de conhecer os mitos, os ritos, os desejos e as imagens que penetram as relações que se estabelecem nessa instituição.

O estudo do imaginário pode contribuir para compreender como se estabelecem as significações imaginárias construídas no estágio supervisionado, as perspectivas adquiridas sobre o curso e sobre seus processos formativos. Processos esses que para Fernandes (2006, p.1) “estão impregnados das ideologias e dos valores, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas que fazemos”. Nesse sentido, é importante conhecer alguns conceitos que envolvem o termo “imaginário”, bem como um pouco de sua história.

O termo “imaginário” tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como resultados de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros o vêem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo (BARBIER, 1994, p. 15).

Ao longo da história, o termo “imaginário” passou progressivamente por três fases, de acordo com Barbier (1994). A primeira denomina-se *fase da sucessão*: evidencia a atualização do pensamento racional e a potencialização da função imaginante do ser humano. Além da contribuição significativa dos pré-socráticos, observa-se nesse período a imposição gradativa, pelo pensamento grego, de um dualismo entre o real e o imaginário.

A fase seguinte, segundo Barbier (1994), é a *fase da subversão*, momento em que os estudos sobre o imaginário irão manter-se ao mesmo tempo ocultos e voluntariamente ignorados, permanecendo subversivos. Nessa época, esses estudos eram percebidos como algo que deveria ficar escondido para que não provocassem nenhuma mudança, demonstrando ainda a existência do dualismo entre o real e imaginário. Já a última e mais recente fase, a da *autorização*, é marcada pelo reequilíbrio entre a atualização e a potencialização do imaginário e o real/racional, segundo Barbier (1994). A obra de C. Castoriadis (2000) é a que melhor apresenta as vias de acesso à plena realização dessa fase de autorização.

É possível perceber que ao longo da trajetória histórica, de acordo com as fases representadas por Barbier (1994), os estudos realizados sobre a imaginação ficaram por muito tempo escondidos. Isso evidencia uma preocupação de época por parte dos cientistas, já que não era possível a explicação de questões relativas à imaginação através da racionalidade técnica.



Imaginação, imaginário, imagens, representações simbólicas e representações míticas - expressões que foram durante muito tempo banidas do pensamento considerado científico e legítimo, por caracterizarem um campo “perigoso”, onde a preocupação com a constatação ficaria prejudicada. A imprecisão desses conhecimentos os coloca em choque com aqueles comprovados por explicação através de atividade racional. A própria cientificidade fica “abalada”, porque científico é o conhecimento que pode ser comprovado (OLIVEIRA, 1998, p. 62).

Na tentativa de compreender o ser humano de forma mais abrangente, entendendo sua complexidade, é que o imaginário social ou a sociedade instituinte, como um conjunto de regras, normas e valores, permite um novo olhar sobre as relações sociais. Segundo Castoriadis (2000, p. 400), “As coisas sociais são o que elas são mediante as significações que elas figuram imediatamente ou mediatamente, diretamente ou indiretamente”. Essa concepção possibilita uma aproximação maior com as significações construídas sobre o estágio supervisionado, dentro de uma perspectiva de sociedade instituída e instituinte.

A imaginário instituído é entendido como um emaranhado de sentidos, de imagens e interpretações perpetuadas ao longo do percurso histórico. O que está instituído é o que está estabelecido, mas também aquilo que pode tornar-se, “vir a ser”. Assim, sociedade instituída e sociedade instituinte estão co-relacionadas pelo próprio movimento de existência e permanência de ambas, ou seja, uma precisa da outra para existir: “A própria norma se altera pela alteração daquilo de que ela deveria ser norma de identidade, aguardando ser rompida pela colocação explícita de uma outra norma” (CASTORIADIS, 2000, p. 417).

Nesse contexto, o sentido da nova norma, do “novo” só será possível através da tensão entre o imaginário instituído e instituinte, entendido como o imaginário radical. O imaginário radical é analisado por Castoriadis (2000, p. 414) da seguinte maneira: “Denominamos imaginação radical o que, na psiquê/soma é posição, criação, fazer ser para a psiquê/soma”. Com esse sentido, o imaginário radical é o que impulsiona a criação, a invenção do novo e conseqüentemente fortalece a sociedade instituinte. O imaginário radical contribui para que novas formas de pensamento sejam conhecidas e ampliadas, e também para que cada sujeito exercite sua capacidade imaginativa e sua autonomia.

É importante conhecer, segundo Antunes (2001), os mitos que se estabelecem dentro da Universidade. Durante muito tempo ela foi entendida como o único local de construção do conhecimento. Nos dias atuais, é impossível deixar de

considerar a relação concreta que deve ser estabelecida entre a formação vivenciada na Universidade e o local real em que os acadêmicos irão atuar, considerando que o conhecimento também se constrói na escola, conforme apontam estudos de Tardif (2002).

Apesar da necessidade de existirem novos olhares, novas formas de pensar a instituição, ainda é possível visualizar muitos mitos que envolvem a Universidade, o que acaba perpetuando a maneira de entendê-la tal como ela se forma. Inclui-se nesse contexto a complexidade de relações estabelecidas com o curso, com as pessoas e com o processo formativo. A importância de buscar um entendimento mais amplo dessas relações é percebida nas contribuições de Oliveira (1998).

Compreender o processo educativo a partir de sua dimensão simbólica, é tomá-lo a partir de entendimento que este é uma construção que nos faz sujeitos de emoções, de razões, de desejos e paixões. A aproximação dos sentidos construídos pelos sujeitos da educação nos faz penetrar num campo onde se articulam representações míticas, religiosas e ideológicas. Aprender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, o campo visível e invisível, o que se mostra e o que está oculto, o dizível e o indizível (OLIVEIRA, 1998, p. 65).

O cotidiano vivido pelas estagiárias é constituído de experiências significativas, singulares, dinâmicas e desafiadoras, mediadas pela dimensão simbólica construída em cada uma dessas experiências, o que possibilita que as estagiárias se relacionem de diferentes formas com essas vivências.

A investigação desse campo propõe conhecer um pouco mais das falas, dos silêncios, dos mitos e dos significados construídos sobre o estágio supervisionado, buscando uma aproximação dos sentidos criados pelas estagiárias sobre o curso, sobre os processos formativos e sobre a passagem de aluna para professora. Conforme Oliveira (1998, p. 63), “A dimensão simbólica da educação e da pedagogia recoloca os sujeitos da educação a partir de sua cultura, de sua sociedade, das suas emoções, das suas vivências, dos sonhos, mitos e ritos. Subjetividade e objetividade estão imbricadas”.

Buscar uma aproximação com a dimensão simbólica configura-se numa possibilidade de adentrar no que não é costumeiramente percebido. Essa forma de compreender a realidade torna-se um desafio para todos aqueles que se dedicam a investigar a formação inicial de professores.

Em função disso, algumas das experiências vivenciadas na Universidade contribuem para que as simbologias se perpetuem como mitos existentes. Antunes

(2001), em seus estudos, percebeu que as acadêmicas estagiárias acreditam que a prática se sobrepõe à teoria, configurando o “mito da prática sobre a teoria”. Portanto, ainda não conseguem perceber que a prática é subsídio para a teoria e a teoria contribui significativamente para repensar a prática.

O risco de uma teoria geral sem embate com a prática e, esta reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, não só dicotomizam o ato de conhecer, como alienam os sujeitos de seus objetos de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades (FERNANDES, 2006, p.5).

Pimenta; Lima (2004), em uma de suas obras<sup>2</sup> mais recentes sobre as questões que envolvem o estágio curricular, lembram no início de um dos capítulos uma frase que é muito ouvida no meio educacional: “Na prática a teoria é outra”. Essa frase é muito presente quando as estagiárias chegam no contexto educativo depois um longo tempo só discutindo teorias. Conseqüentemente, elas colocam em questão o curso em que se formaram, a maneira como são organizadas as disciplinas, as relações estabelecidas entre a realidade escolar e as teorias estudadas, entendendo que só a prática vai resolver todos os problemas. Contudo, é preciso avançar no entendimento dessa questão.

É necessário explicitar conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Assim, tem-se o entendimento do estágio como um componente curricular que vai possibilitar a oportunidade de conhecer e refletir sobre o contexto educativo, bem como sobre o quanto essa experiência pode contribuir para a formação e o crescimento profissional. Para superar os mitos, as alunas necessitam fortalecer o imaginário radical. O imaginário radical é entendido aqui como a possibilidade do novo, da criação a partir do que elas já conhecem e que fortalece a sociedade instituinte. Para Antunes (2001, p. 34), “O professor que constrói o imaginário radical é capaz de romper com as significações instituídas, instaurando novas significações; porque é capaz de pensar o processo, poderá estimulá-lo justamente para repensar o processo de construção do conhecimento”. Com base nisso, novas percepções sobre o processo formativo podem ser instituídas. Pensar sobre esse processo

---

<sup>2</sup> Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

formativo pode desencadear novos entendimentos da profissão, do curso e das imagens construídas ao longo da trajetória educativa das alunas.

O imaginário radical possibilita que as alunas possam construir sua autonomia. De acordo com Antunes (2001, p. 36), “por mais que a sociedade instituída busque formas para a sua autoperpetuação, ela só existirá como tal pelo movimento constante de criação e alteração das significações construídas”. É necessário, portanto, desenvolver um projeto coletivo de sociedade através do qual os sujeitos possam participar efetivamente das decisões frente aos jogos de poder Foucault (2006)<sup>3</sup>. Para Antunes (2001), “a autonomia novamente encontra-se em oposição dialética entre o individual e o coletivo, no momento em que os indivíduos precisam superar os ritos, os mitos, valores, normas, crenças para que consigam instaurar uma relação de emancipação”.

Às vezes as pessoas deixam-se regular por mecanismos sem mesmo nos dar conta disso. Esse processo de alienação frente aos jogos de poder é conhecido por heteronomia. A heteronomia é compreendida por Castoriadis (2000, p. 139) como “a alienação da sociedade às suas instituições, como *autonomização* das instituições com relação à sociedade”. Dessa forma as instituições, depois de sua criação, passam a ter vida própria, agindo por conta própria. Conforme aponta Antunes (2001), “ao invés de as instituições serem construídas para atender os sujeitos, eles é que acabam agindo e vivendo em prol das instituições”.

O período de estágio pode contribuir para que as alunas se tornem mais reflexivas e menos alienadas, pois mesmo diante das dificuldades e novidades, é preciso avançar no sentido de não apenas reproduzir o que está posto como certo e acabado, mas acreditar na construção do novo, do diferente.

Concorda-se com Pimenta; Lima (2004) quando comentam que, apesar de o estágio ser um período curto dentro da formação, ele é marcado pela reflexão e pelo fortalecimento da identidade profissional. Buscando entender as reflexões que foram feitas e o tipo de identidade legitimada nesse período é que direcionamos essa pesquisa. Acredita-se na construção de uma identidade baseada no processo constante de mudança, contudo cabe aqui investigar como a identidade profissional está sendo entendida dentro dos processos formativos estabelecidos na Universidade.

---

<sup>3</sup> Foucault, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 66).

Percebendo-se a identidade como um processo, pode-se considerar que o curso, o estágio, as aprendizagens das disciplinas, as experiências pessoais e profissionais no espaço da Universidade e fora dela contribuem para a sua construção. Quando a aluna está no estágio, ocorre a sua participação efetiva no cotidiano da escola. A partir dessa experiência, ela tem espaço para visualizar como o professor é visto pela sociedade e isso influencia na sua vida e na maneira de se perceber professor. Assim, aos poucos vai consolidando sua própria postura frente ao contexto educativo e frente a sua profissão (LEITE, 2006).

Na maioria das vezes, a aluna/estagiária percebe que sua aula está distante do que ela idealizou durante seus processos formativos. Isso pode ser percebido com a contribuição de Valle (1997, p. 41), que faz questionamentos significativos: A escola está em crise? Ou é uma crise imaginária? Essas dúvidas e incertezas ocorrem em virtude da falta de fortalecimento da capacidade de criação humana. Para superar essa realidade é importante que as acadêmicas acreditem e apostem na criação de práticas inovadoras e diferenciadas. Assim, poderão encontrar alternativas para minimizar as dificuldades encontradas nas escolas.

Desse modo, concorda-se com Valle (1997) quando salienta que é necessário “pensar não o que a escola foi ou é, mas o que desejamos que ela seja para nós”. O trabalho do professor deve estar imbricado de coerência, qualificação e também de sonhos, utopias que fazem parte de nossa vida e que contribuem para tornar as pessoas mais humanas, solidárias, confiantes na sua profissão e na construção de uma sociedade capaz de criar mecanismos e meios de emancipação.

## **6. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

### **6.1 O Estágio como Espaço de Pesquisa**

Em relação à pesquisa no campo do estágio, os autores Pimenta; Lima (2004), Marcondes; Turra (2006), Ghedin; Brito; Oliveira (2006), Antunes (2001, 2005, 2005a) e Stivanin (2003) têm sua importância quando se considera a possibilidade significativa de analisar e compreender melhor esse espaço de formação.

A aproximação com a realidade educacional faz do estágio uma oportunidade de reflexão. Ao vivenciarem o cotidiano da escola, as acadêmicas desempenham papéis que são próprios ao contexto educacional. Isso faz com que pensem com mais propriedade sobre sua profissão e sobre sua atuação.

Os questionamentos e as indagações que emergem no estágio supervisionado são reflexos das percepções que se constroem sobre os processos formativos, sobre as escolhas profissionais e sobre a identidade profissional.

São essas percepções e interpretações que essa pesquisa dedica-se a estudar.

### **6.2 Abordagem qualitativa**

A metodologia que se pretende utilizar para o desenvolvimento dessa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa pautada nas reflexões propostas por Bogdan; Biklen (1994). Acredita-se que essa metodologia constitui um processo de reflexão que apresenta os elementos necessários para auxiliar o pesquisador na compreensão da realidade a ser investigada. Trata-se, portanto, de um estudo que busca conhecer o processo de formação das acadêmicas/estagiárias do curso de Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em matérias pedagógicas do 2º grau para o Magistério/CE/UFSM.

A abordagem qualitativa apresenta algumas características defendidas por Bogdan; Biklen (1994) que merecem ser destacadas porque possibilitam a fundamentação necessária para o desenvolvimento desse trabalho: “A investigação

qualitativa é descritiva. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando tanto quanto possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 48). A pesquisa não tem por objetivo induzir e quantificar dados esperados e sim analisar com cuidado as falas e as escritas sobre as significações sociais construídas sobre o curso de Pedagogia. Os resultados a serem alcançados terão sua análise no decorrer do processo e não de maneira pré-estabelecida. Para Bogdan; Biklen (1994, p. 50), “Não se trata de montar um quebra-cabeça já conhecido de antemão”, mas de construir os significados dos dados ao longo da pesquisa.

A análise dos dados deve, pois, ser minuciosa e fundamentada para que a riqueza dos fatos e depoimentos possa ser valorizada e percebida. Para Bogdan; Biklen (1994, p. 49), “A investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Esse aspecto ressalta a atenção e dedicação que merecem e exigem as pesquisas qualitativas pois, investigando questões que compõem a subjetividade humana, é imprescindível que a análise dos dados seja cuidadosa para que os detalhes possam ser compreendidos de maneira coerente.

“A interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994) também foi um aspecto significativo para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida. A participação durante o 1º semestre de 2005 nas disciplinas MEN 421 – Prática de Ensino na escola de 1º grau I e MEN 422 – Prática de Ensino na escola de 1º grau II, foi essencial para que se pudesse estabelecer relações mais estreitas com os sujeitos da pesquisa. Essas oportunidades possibilitaram conhecer com mais clareza o espaço da pesquisa e também os sujeitos da mesma.

A interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa constitui um elemento significativo nas pesquisas qualitativas, conforme estudo desenvolvido por Bogdan; Biklen (1994), Antunes (2001) e Deslandes (1994), pois promove um conhecimento mais profundo do contexto sócio-cultural no qual eles estão inseridos.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 50). Essa característica da abordagem qualitativa, considerando o interesse dessa pesquisa em investigar quais as significações construídas pelas acadêmicas estagiárias em relação ao seu processo formativo, a construção de sua

identidade profissional e o significado de sua trajetória educativa, contribui para uma aproximação significativa no modo como cada colaboradora constrói suas percepções sobre os aspectos acima mencionados.

Para tanto, segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 51), é necessário que “os investigadores qualitativos estabeleçam estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Essa forma de entender a pesquisa permite uma compreensão sobre as percepções e interpretações que as colaboradoras fazem de suas experiências pessoais e profissionais. Isso possibilita o enriquecimento da pesquisa, pois reflete a forma particular como cada colaboradora constrói seus significados dentro do estágio supervisionado, que é o campo dessa pesquisa.

### **6.3 Instrumentos de coleta das informações**

Um dos instrumentos significativos a serem utilizados na pesquisa são os relatos autobiográficos, pois através dos mesmos acredita-se ser possível perceber alguns aspectos relevantes que permeiam a história de vida de cada sujeito. Isso permite evidenciar possíveis relações existentes entre as lembranças das trajetórias de vida e os processos formativos de cada colaboradora.

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores em certo sentido (...). Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho (GOODSON, 1992, p. 71).

No momento em que cada pessoa organiza a sua história de vida, ocorrem reflexões sobre aspectos importantes e significativos. Essas reflexões podem desencadear processos de transformações no modo de pensar sobre determinados acontecimentos, fatos e vivências, pois ao recordar o indivíduo modifica a relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente que o cerca. Dessa forma, retira lições de cada uma das experiências de sua vida, percebendo-se assim autor de sua própria existência.

De acordo com Josso (2004, p. 153), “o trabalho sobre narrativa de vida se oferece como a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação por meio da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial”.



Essa tomada de consciência, de forma crítica, ganha espaço no momento em que cada pessoa retoma a sua história de vida, pensando nos empenhos, desejos, conquistas e formas como lembra cada experiência.

Investigar se as experiências da história de vida das estagiárias influenciaram na constituição das significações construídas durante o curso de Pedagogia é objetivo desafiador. Contudo, é um elemento significativo na busca de uma aproximação maior na compreensão sobre as escolhas profissionais, as representações de seus processos formativos e sobre a construção da identidade profissional. Para Warschauer (2004, p. 9), a narrativa na metodologia com histórias de vida tem sua importância porque “permite explicitar a singularidade, e com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos”.

As narrativas das histórias de vida podem possibilitar que se percebam as inúmeras vivências por que passaram as acadêmicas, sua forma de pensar o curso e as significações sociais estabelecidas dentro e fora de seus processos formativos. Dessa forma, através da construção de suas histórias de vida, elas estarão reconstruindo as relações estabelecidas consigo mesmas e com os outros.

O dinamismo que envolve o processo de formação vai constituindo a identidade pessoal e profissional das acadêmicas. Em decorrência disso, a maneira de se perceber ao longo da história possibilita que através das interações sociais constantes seja possível formar-se e transformar-se.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 1992, p. 116).

Conhecer um pouco mais do cotidiano das colaboradoras através de suas histórias de vida permite explorar a pluralidade de imagens construídas ao longo de suas trajetórias, imagens que podem ser ressignificadas quando são estabelecidas relações com o passado, o presente e o futuro da formação no momento que se escreve e fala sobre ela. Para Josso (2004, p. 263), “a interpretação narrativa espontânea do itinerário de vida comporta uma dimensão imaginária porque se trata de uma releitura do passado na ótica do questionamento, dos projetos, dos desejos e das perspectivas de vida inscritas no presente, no passado e nas projeções”.

Sob esse enfoque, a imaginação pode contribuir para o sujeito colocar-se no futuro e vislumbrar ações que podem ser concretizadas através da criação de novos repertórios para a prática docente. Para Ferreira (2000, p. 289), “A capacidade de imaginar é um processo incessante de criar antecipadamente o novo, o inexistente ainda, conferindo ao homem uma originalidade marcante: o ser capaz de concretizar nas coisas e nos outros os seus próprios traços”.

Ao rememorar momentos, professores e aprendizagens significativas de acordo com as etapas educativas vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida, as acadêmicas podem mobilizar seus saberes e seus conhecimentos para instaurar novas formas de pensar a educação, os seus processos formativos e sua identidade profissional.

As autobiografias também possibilitam uma aproximação da memória docente, compreendida aqui como um elemento importante do processo de formação do professor. Na concepção de Antunes (2001, p. 48), “A memória existe para que as pessoas não esqueçam que têm uma história, um compromisso e uma responsabilidade de usarem a imaginação e a capacidade de criação”. A criação do novo possibilita ir além da formação recebida, pensando em algo que ultrapasse as concepções previamente estabelecidas e instaurando novos olhares sobre a forma de conceber e praticar a profissão. Logo, a memória reitera e viabiliza a possibilidade de reflexão sobre as histórias de vida das colaboradoras da pesquisa.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar para si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

Assim, a memória constitui-se na forma como cada pessoa repensa suas ações. Através da capacidade de criação humana, cada um poderá instaurar novas concepções e atitudes, modificando sua forma de pensar sobre os processos formativos, a construção da identidade profissional e a passagem de ser aluna para tornar-se professora.

As entrevistas semi-estruturadas evidenciam outro modo de aproximação com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Deslandes (1994), esse instrumento

engendra a entrevista aberta e com isso permite ao informante falar livremente sobre o tema proposto. Antunes (2001) ressalta a importância das entrevistas ao se basear em Bogdan; Biklen (1994), pois esses autores consideram que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos”.

É fundamental que o colaborador da pesquisa sinta-se bem ao falar sobre os aspectos questionados, pois isso irá refletir em um maior número informações em suas falas. A interação do entrevistador com o entrevistado é essencial no momento da entrevista, pois demonstra interesse e atenção à fala, além de permitir explorar através de exemplos o que o entrevistado quer dizer com certa afirmação.

O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. Se a princípio não conseguir compreender o que o sujeito está a tentar dizer, peça uma clarificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

Essa maneira de conduzir as entrevistas semi-estruturadas poderá auxiliar o investigador na compreensão e interpretação do contexto da entrevista, evitando dúvidas com os sentidos das falas. Comentários, avaliações e opiniões por parte do entrevistador devem ser evitados no momento da entrevista, uma vez que podem desviar do foco principal ou ocasionar desconforto para o entrevistado, fazendo com que ele se sinta “confuso” quanto ao que estava pensando e dizendo.

De acordo com Bogdan; Biklen (1994, p. 137), “Ao pedir a alguém que partilhe de si próprio contigo, é importante que não o avalie, para o não sentir-se de alguma forma diminuído”. As avaliações pessoais do pesquisador não são pertinentes na hora da entrevista, já que poderiam influenciar a fala do entrevistado, fazendo com que este modifique sua forma de responder para estar de acordo com o que pensa o pesquisador.

As proposições acima consideradas sintetizam os instrumentos a serem usados para pesquisar como são construídas as significações imaginárias a respeito dos processos formativos, bem como o processo de ser aluna e tornar-se professora, com base em alguns indicadores que contribuem para repensar a formação inicial e a construção da identidade docente. A amostra será constituída

por três colaboradoras, que são acadêmicas/estagiárias do oitavo semestre do curso de Pedagogia do Centro de Educação, todas com habilitação em Séries Iniciais.

## **6.4 Aproximação com as colaboradoras da pesquisa**

### 6.4.1 Interações desenvolvidas com as colaboradoras

#### 6.4.1.1 1º Semestre de 2005

No primeiro semestre de 2005, ocorreu o acompanhamento na Disciplina MEN 421 – Prática de Ensino na escola de 1º grau I. Durante esse período acompanhei as acadêmicas na apresentação de sua autobiografia e na organização de sua proposta de estágio.

#### 6.4.1.2 2º Semestre de 2005

Nesse semestre, acompanhou-se a disciplina MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º grau II. Essa experiência constituiu-se no acompanhamento das orientações individuais e semanais realizadas na UFSM, junto com a Prof<sup>ª</sup>. Orientadora do Estágio Supervisionado. A disciplina MEN 422 foi muito importante no sentido das trocas de saberes, experiências e materiais durante o processo de estágio e para a organização das atividades propostas nos planos de aula das acadêmicas. Esse acompanhamento foi uma possibilidade de aproximação com as colaboradoras da pesquisa, o que permitiu o desenvolvimento das entrevistas semi-estruturadas com as estagiárias e a coleta das reflexões feitas nos diários de aula.

### 6.4.2 Critérios utilizados para a escolha das colaboradoras

- Realização do Estágio Curricular em 1ª e 2ª séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Participação em Projetos Extensão;
- Disposição de participar como colaboradora da pesquisa.

### 6.4.3 Apresentando as colaboradoras da pesquisa

Colaboradoras	Idade	Formação	Série de atuação no estágio	Participação em projeto de Pesquisa, Ensino e/ou Extensão.
H. L.	30 anos	Pedagogia - Séries Iniciais - Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º grau.	2ª série	Não
B. X. H.	21 anos	Pedagogia - Séries Iniciais - Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º grau.	1ª série	Sim
E. C.	22 anos	Pedagogia - Séries Iniciais - Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º grau.	1ª série	Sim

#### 6.4.3.1 Colaboradora H.L.

Nasci no dia 10 de setembro de 1975, em Santa Maria às 9 horas no Hospital Casa de Saúde. Sou filha de Paulo Olivério Vargas Lopes e Maria Elaine Garcia Lopes, que também são naturais de Santa Maria. Tenho uma irmã que se chama Hábaly Silvana Lopes Vaz, que é Médica Psiquiatra e tem sua formação na UFSM. Meu pai é Funcionário Público Municipal e formado em Administração em Gestão Pública na ULBRA, já minha mãe é Professora aposentada em Habilitação Pré-escola, também com formação na UFSM. Minha descendência paterna é de italianos, minha bisavó que se chamava Maria Elisa veio de Roma, meu bisavô que se chamava Francisco era português e italiano, ele nasceu em Coimbra, na Freguesia da Ponte, num lugarejo chamado Pavao. O bisavo Alfredo e a bisavó Josephina também respeitavam a mesma ordem, ele era português e ela era italiana. O meu pai comenta que a bisavó Josephina era muito bonita, tinha um olho de cada cor, (um era azul e o outro era verde), e tinha muitos dotes culinários, um deles era fazer um delicioso pão batido. Meus avós paternos se chamavam Olivério Lopes Diniz e Marieta Vargas Lopes, meu avô era advogado e engenheiro, minha avó era dona-de-casa e encadernadora de livros. Meus bisavós maternos se chamavam Oracélia Severo dos Santos e Patrício dos Santos, vindos da colônia Conceição, pais da minha avó Deolinda Severo dos Santos Garcia. Os pais do meu avô eu não obtive informações. Meu avô, se chamava Dirceu Garcia, era Ferroviário e exercia uma função tipo torneiro mecânico, somente com um diferencial, desenhava as peças dos trens e tinha que fazê-las depois. Quando eu nasci, meu avô já havia falecido, convivi mais com minha avó materna. A casa da vó sempre foi o lugar da junção dos netos, pois o pátio era bem amplo com arvoredo que podíamos subir e brincar de super-heróis. Eu e minhas duas primas brincávamos de “Magayver”, Mulher-Maravilha. She-ra e He-man. Nos finais de semana e também nas férias, ia pousar na casa da minha vó, ficava lá dias, e nem sentia saudades de

casa, as vezes, eu queria ir embora, mas não era sempre. Minha infância foi bem agitada, andava de bicicleta de montão, brincava de Barbie e de fazer roupinhas para elas; fazer comidinha e mostrar casinha. **Educação Infantil.** Sempre fui uma criança extrovertida, esperta, brincava de escrever, dando riscos nos papéis, pois tinha influência da minha irmã que é cinco anos mais velha que eu, então, foi aquela choradeira para querer ir para a escola. Quando eu e minha família íamos viajar nas férias era cômica, eu via as “Brisoletas” e queria estudar nelas. Eu achava lindas aquelas escolinhas azuis na beira da estrada, uma mais bonitinha que a outra. Eu queria freqüentar todas elas. Não importava a cidade, poderia ser em Caçapava, cachoeira, Jaguari, Santiago ou Rosário. Eu começava...é nesta que eu quero estudar! Passava alguns metros aparecia outra, eu dizia, não eu quero é nesta, resumindo, eu queria estudar numa escolinha rural. Então surgiu a grande oportunidade da minha vida! A esposa do meu primo é formada em Belas Artes e abriu em 1980 uma Escolinha de Artes, eu fui a primeira aluna a me matricular. Eu só desenhava um desenho apenas a tarde toda, todos os dias: uma cara redonda, dois olhos que eram duas bolas e um traço que era a boca. Só que não era um por tarde, era várias, umas vinte, mais ou menos, sem exagerar; o pedido sempre foi que mandassem folhas extras para mim. Em 1981, fui matriculada no jardim de Infância do Instituto de educação Olavo Bilac. Lá foram ensinados muitos valores como: honestidade, bondade, coleguismo, espírito de equipe e amizade. Cantávamos o Hino Nacional e o Hino da Escola. O uniforme tinha de ser impecável e a fila bem feita. Minha professora do jardim de Infância se chamava Madalena. Ela era muito carinhosa, meiga, boa professora. Agradeço a minha boa coordenação motora a ela, pois os alinhavos, fechos e botões de abre-fecha eu não esqueço jamais. A formatura do jardim foi realizada no Salão de Festas da escola, o cardápio foi Risoto, pãozinho de cadorro-quente e refrigerante, após o jantar foram entregues os diplomas pela Diretora da escola e pela Professora. **Ensino Fundamental - 1ª à 4ª série.** Meu Ensino fundamental foi realizado no IEOB. Lembro-me das professoras: Elsa-1ª série, Maria Helena-2ª série, Neuza-3ª série e Glaci-4ª série. A 5ª série pertencia à área, pois cada disciplina tinha seu professor, então tínhamos de escolher a professora conselheira, sempre a professora mais boazinha, compreensiva, e realmente elas eram assim mesmas, um amor de pessoas. Agüentava turmas de 30 alunos pré-adolescentes uma manhã inteira. Na 6ª série, a turma organizou uma excursão para a Serra Gaúcha, foi a primeira vez que viajei sozinha, sem acompanhante da família, somente com professores e colegas. A 7ª série, foi muito legal, fomos para Oktoberfeste. Uma bagunça no ônibus, a turma era a mesma desde a 1ª série, tiramos fotos juntos, caminhamos pelo centro de Santa Cruz e fizemos compras. A 8ª série foi em clima de despedida, pois nem todos da turma que estavam juntos desde o jardim de Infância, iriam para a mesma escola para cursar o Ensino Médio. Quando o ano chegou ao fim, fizemos uma festa de despedida. **Ensino Médio-** Em 1990, fui cursar o Ensino Médio na Escola Estadual Profª maria Rocha. Fiquei na escola até 1992, quando me transferi para o colégio Padre Rômulo Zanchi, devido esta, ser mais próxima à minha casa. Em 1998 voltei a estudar no Instituto Mariano de Rocha, onde concluí meu Ensino Médio. No ano seguinte prestei vestibular para Ciências Contábeis ficando apenas com a pontuação do ponto de corte. Mais obstinada do que nunca, e incentivada pela minha família, fui fazer cursinho pré-vestibular. Tentei por dois anos Letras, primeiro para Habilitação Espanhol e depois Inglês, mas não fui aprovada. Então, fui fazer no ano de 2001 o famosa teste vocacional, para saber definitivamente qual a área que eu tinha maior tendência, e posteriormente, dar um direcionamento aos meus estudos. Para minha surpresa o resultado do teste apontava para Pedagogia Habilitação Séries Iniciais. Depois do teste, meu pai falou-me que eu adorava brincar de escolinha. E que eu era uma professora exigente, mas muito carinhosa, aceitava até que os alunos conversassem em aula. **Universidade-** Em 2002 prestei vestibular na UFSM, confiante que já estava passada, pois a minha pontuação extrapolava o ponto de corte consideravelmente. Então, a convite de minha tia fui trabalhar em uma ferragem. No dia do listão, saí nervosa para trabalhar, estava ansiosa, quando cheguei vi que o rádio não estava lá, então liguei um rádio relógio para ouvir o listão, em seguida um dos funcionários me disse que este estava estragado e se desligava sozinho. Fiquei apavorada precisava ouvir o listão, o rádio não se desligou, e meu nome foi divulgado às 16 horas e 45 min em 1ª turma do Curso de Pedagogia Séries Iniciais. Meu esforço foi recompensado! O celular não parava de tocar, e eu não consegui trabalhar mais...contava as horas para ir embora para casa comemorar! A minha entrada na universidade foi maravilhosa, consegui realizar-me no curso, pois as disciplinas oferecidas foram ministradas por ótimos professores, que me fizeram ampliar meus horizontes em relação à educação num todo, num universo intelectual vasto de conhecimentos voltados para

as mais diversas áreas. No curso fiz amizades valiosas, tanto com funcionários, como com professores ou com colegas. Os momentos ruins já esqueci, as palavras amargas que ouvi, também. O que vai ficar, será todos os momentos inesquecíveis que passei dentro da universidade com meus amigos e minhas amigas; das piadas na fila do xérox ou das “maratonas” para não perder o circular-universidade.

#### 6.4.3.2 Colaboradora B. X. H.

Eu sou a segunda filha das três que meus pais possuem. Conta a minha mãe chamada Eliana que das três gravidez que ela teve, a minha foi a única planejada. Minha mãe engordou 20 Kg durante os nove meses da gestação. Não posso dizer que foi um período tranquilo para ela, porque durante todo o tempo em que estive em sua barriga, ela enjoou quase que todo tempo e mantém até hoje a lembrança de alguns cheiros que marcaram o seu olfato antes mesmo de eu ter nascido. Eu nasci para o mundo através de uma cesariana, em uma sexta-feira às 22 horas do dia 17 de outubro de 1984, na Casa de Saúde de Santa Maria. Era consenso entre os que me conheciam, que eu era um bebê muito lindo. Nos primeiros três meses eu privei meus pais de muitas noites de sono devido às cólicas que eu sentia durante a noite, igual a tantos outros bebês que nascem neste mundo. Nos primeiros meses de vida, minha única alimentação era o leite materno, isso perdurou até os nove meses de idade, quando intercalei com sopas de legumes, feitas por minha mãe. Nos meus primeiros dois anos de vida eu tive uma protetora chamada Medianeira, que era a nossa empregada doméstica na época. A primeira grande decepção da minha vida, foi exatamente nessa época, quando a Neneia, como eu a chamava, deixou a nossa casa para casar-se. Aliado a isso, meu pai começou a viajar mais seguido. Nesse período, sem nenhum outro motivo aparente eu tinha febres altas, que segundo informações do meu pediatra, Doutor Leonir Moreira, essas febres eram provenientes da ausência da Neneia e do meu pai. À medida que o tempo foi passando eu fui me acostumando a essa nova realidade. Contam meus pais que na minha primeira infância, eu era uma criança considerada brava e emburrada, e muito dependente da presença do meu pai Jader e da minha mãe Eliana. A minha primeira escola foi o Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos, localizada na cidade de Santa Maria. A escolha da escola foi influenciada decisivamente pelo fato da minha Tia Margareth lecionar naquela escola. Lembro até hoje do nome e do rosto da minha primeira professora, ela era morena clara, cabelos curtos, alta e chamava-se Tia Geneci. No segundo ano do Jardim de infância, minha Tia Margareth, além de ser minha guardiã nas idas e vindas à escola, foi também minha professora. Conta a Tia Marga, como a chamava e chamo até hoje, que eu era muito detalhista em meus trabalhos, enquanto eles não estivessem de acordo com a expectativa que tinha, permanecia na sala, mesmo quando era dada a hora do recreio. Lembra ela que uma das minhas características marcantes era a liderança, tomava a frente nas atividades, estava sempre cheia de idéias para contribuir na aula. Tinha facilidade em fazer novas amizades, era como uma mediadora na turma, se alguém estava com algum problema com outro colega eu interferia, tentando resolver a questão. Diz a Tia Marga, que sempre tive facilidade em me comunicar, adorava participar ativamente das apresentações e momentos que exigissem a atenção de um grande público, garantindo ela, que nunca decepcionei. A vaidade era outra característica que trago até hoje. Não saía de casa sem estar com algo no cabelo, uma pulseira, ou qualquer coisa que pudesse me enfeitar. Aos seis anos e meio, deixei o Patronato e fui cursar a primeira série do ensino Fundamental no Colégio Sant’Anna. A incerteza e a insegurança, ocasionaram em mim muitos momentos de tristezas, que me faziam chorar na sala de aula a ponto de meu pai durante um considerável período de tempo permanecer na porta da sala de aula. Mas o tempo, sabiamente, associado a uma atitude mais drástica dos meus pais colaboram para que eu entendesse, que a troca de colégio, dos colegas e da Tia Margareth, precisavam ser enfrentados. E assim eu fiz. E no Sant’Anna, estudei durante 11 anos, até a conclusão do ensino médio. Este ano de 1991 foi um pouco complicado, pela questão de eu chorar em sala de aula, acabei recebendo muitos apelidos, o mais marcante deles, que durou por mais alguns anos, era de “B. Chorona”. Isso me incomodava muito, mas eu fui obrigada a reconhecer que era merecedora do apelido. Recebi muito apoio da professora, chamado Leisa, que nunca me discriminou por isso, pelo contrário, me ajudou a superar as mudanças repentinas. Tenho até hoje contato com alguns dos meus colegas daquela época. Conta um deles, chamado Clauson, que em certa aula, onde a professora havia pedido para escrevermos certas letras

no caderno de caligrafia, que ele estava com dificuldade de realizar a tarefa, me pediu ajuda e eu o tranqüilizei dizendo que o importante era ele tentar fazer do jeito que conseguisse, não importava se ia sair bonito ou não. O Clauson diz que tem até hoje essa lembrança de mim, que sem saber, o incentivei a continuar tentando. O pai desse mesmo rapaz lembra de mim chorando, com cara de brava na fila da escola. O tempo passou um pouco e o choro deixou de ser constante e tornou-se esporádico, apenas em momentos que me sentia ameaçada, ou com medo de fracassar, sentimento que guardo até hoje. A segunda série não me traz nenhuma lembrança, com exceção do nome da professora, chamada Tia Ana Cláudia. Acho que talvez por isso, nos dias de hoje, não tenho interesse algum por lecionar nessa série. Parece que ficou uma lacuna em minhas lembranças dessa época. Nesse período, brincava com minhas irmãs, principalmente a mais velha, já que nossa diferença é de 5 anos. Tenho uma foto que mostra como eram nossas brincadeiras. Tínhamos um quadro-negro, e minha irmã, chamada Rafaela, era muito esperta, ficava com bem mais da metade do quadro, deixando pra mim um espaço que mal dava para fazer meus desenhos. Minha irmã mais nova se chama Fernanda, e sempre foi protegida por ser a caçula. Chego então terceira série, minha professora era a Tia Janete. Uma pessoa maravilhosa, mas que sabia ser firme e enérgica nas horas em que era necessário. A turma dessa época era muito alegre, agitada e companheira. Guardo com carinho o nome de alguns colegas como a Aline, que permanece em minha vida como uma das minhas melhores amigas, a Bruna Speroni, o Maurício, o Vinícius, a Andressa, o Rodrigo, a Silvana, a Nádia, a Fernanda, a Janaína, a Anne e tantos outros, muitos dos quais falo e tenho contato até hoje. Várias lembranças engraçadas tenho dessa época, como a competição que era quando solicitado a procura de alguma palavra no dicionário. Eu por muitas vezes era a primeira a encontrar, sendo isso um motivo de orgulho para mim. A partir daí, no ano de 1994, minhas lembranças não são tão detalhadas, passam a ser momentos, fatos isolados. Meus colegas mudaram, as professoras deixaram de ser uma por ano e passaram a ser três, quatro, cinco e até sete ou oito, dependendo das disciplinas. O que causava uma falta de organização da minha parte, já que quando estava acostumando com uma aula, mudava o período, o professor e lá ia tudo outra vez. Era uma fase muito diferente, tanta descoberta, novas amizades, novos conflitos. Eu tinha conseguido finalmente me livrar do rótulo de “B. Chorona”, assumindo outras características marcantes. Passei a construir opiniões, pensamentos, idéias, refletir sobre assuntos que antes não me chamavam atenção. Passei a ser mais questionadora, teimosa, defendendo muitas vezes com unhas e dentes uma opinião. Posso avançar tranqüila nesse meu breve relato sobre a minha vida, pois esse período foi tranqüilo. Marcado principalmente pela questão da minha primeira menstruação, que ocorreu quando eu tinha apenas 9 anos de idade. Isso mexeu um pouco com a minha vida, mudou alguns hábitos, algumas brincadeiras, mas superei com sucesso esse imprevisto. Falo agora do meu ensino médio, que também ocorreu na mesma instituição, o Colégio Santa’Anna. Essa foi uma época maravilhosa, de amizades verdadeiras, de companheirismo, de descobertas, de festas, de diversão e tantos outros acontecimentos marcantes. O primeiro namorado, a primeira nota realmente baixa, o primeiro fracasso real. Mas tudo de uma maneira tão natural que por muitas vezes o que parecia ser enorme, transformava-se em um pequeno obstáculo que muita força de vontade seria superado. Nesse período, manifestou-se em mim um gosto pela profissão do professor. Lembro-me bem, que no 3º ano do ensino médio, tive uma professora de português, ela é uma pessoa adorável e tinha um ótimo relacionamento com os alunos, muito prestativa e atenciosa. Em decorrência de um problema na garganta que até hoje não lembro ao certo o que seria, uma ou duas vezes ela ficou sem voz, o que a impediu aparentemente de dar aula. O que ela fez? Sabendo da facilidade que eu tinha e tenho de me comunicar, ela me pediu para dar aula em seu lugar. Como o colégio adotava polígrafos, o conteúdo da aula estava todo ali, precisa apenas de uma exposição oral. Eu fui responsável por esta parte, me senti muito a vontade ministrando uma aula para os meus próprios colegas, muito dos quais nem prestavam atenção no que eu falava. Mas isso não me impedia de continuar. Quando a dúvida de alguém era maior que o meu conhecimento sobre o assunto, eu recorria a ajuda da professora. Durante os três anos de ensino médio, eu realizei as provas do PEIES, não obtendo muito sucesso na minha pontuação. Ao término do último ano, precisei fazer a opção de que curso eu iria fazer. As vésperas da data limite para a inscrição, decidi fazer pedagogia no PEIES e Relações Públicas no vestibular. Acabei entrando na pontuação para Pedagogia e optei pela redação do PEIES. Lembro do dia em que saiu o listão com os aprovados, toda minha família estava reunida em volta do rádio, esperando pela tão sonhada entrada na UFSM. Quando meu nome foi dito, meus pais não cabiam em si de tanta alegria, pulavam, choravam, era uma felicidade só. Mas aquele simples



momento, em que meu nome foi dito na rádio, mudou completamente minha vida dali em diante. Comecei a me questionar muito sobre a profissão, sobre as possibilidades de emprego, essas coisas. Foi nesse momento que aquela tão famosa pergunta teve um significado: “O que eu quero ser quando crescer?” No momento, eu já tinha crescido, estava na hora de decidir, de assumir responsabilidades. Eu não me sentia preparada. No ano de 2003, tentei vestibular para o curso de Direito na Unifra, mas não passei. Estava completamente confusa quanto ao meu curso. Não tinha uma relação de amizade sincera com as minhas colegas, chorava todo dia quando retornava da faculdade. Minha vida estava perdendo o sentido, não sabia o que estava acontecendo. Não lembro exatamente qual foi o fator que mudou isso. Hoje, posso encher a boca e falar que eu faço Pedagogia na UFSM. Que estou realizada com minha escolha, que não imagino outra profissão. Deve isso em grande parte aos meus pais, que sempre me apoiaram, as minhas colegas que hoje tenho uma relação de amizade sincera, a Giana e a Edinéia. Foi também com o projeto do qual participo: “A aprendizagem através do lúdico”, que pude sentir de perto a profissão. Esse projeto com a orientação de um professor e grande amigo, pelo qual tenho muita admiração Getúlio Lemos, me fez dar um sentido novo a minha caminhada no curso. Fez-me ter a certeza que valeu a pena toda a indecisão, todos os conflitos. Afinal, assim a vitória tem mais valor. E hoje posso me considerar uma vitoriosa, uma pessoa feliz, capaz, persistente, corajosa, que sabe o que quer da sua profissão, da sua prática da sua vida. Meu namorado também tem responsabilidade em tudo de positivo que estou realizando hoje. Além de me amar muito, me apoio em qualquer, sempre me incentivando a seguir em frente, para provar à todos que sou capaz. Ele se chama Maicom e tem um filho lindo chamado Pedro, que já mora no meu coração como parte inseparável de mim. Ainda sinto uma certa insegurança, certas dúvidas em relação ao estágio, tenho muito medo do fracasso, mas isso só me faz persistir e buscar o sucesso. São obstáculos que eu irei de vencer, com garra e amor a profissão. Agradeço antecipadamente a professora Helenise Sangoi Antunes, pelo carinho, pela dedicação, pelo interesse em suas alunas.

#### 6.4.3.3 Colaboradora E.C.

No dia 26 de fevereiro do ano de 1983, às 5 horas e 20 minutos nasce, na cidade de Santa Maria, uma menina que se chama E.C. Seu nome foi escolhido porque iniciava com a mesma letra do nome da mãe Édila. Sendo a primeira criança nascida na família materna era o centro das atenções, pois desde quando nasci até minha mãe casar-se com o pai de minha irmã moramos na casa de minha avó materna. No ano seguinte nasceu meu primo com quem cresci e brinquei muito durante toda minha infância. Quando tinha quase cinco anos de idade minha irmã nasceu, somos companheiras e ela sempre me acompanhava em minhas atividades. Durante nossas infâncias brincávamos, brigávamos, mas de qualquer forma sempre estávamos juntas; hoje algumas coisas já estão diferentes, pois somos duas pessoas muito distintas, mas mesmo assim continuamos bastante ligadas e sempre uma apoiando a outra. Antes de ir para a escola sempre brincava com meu primo, minha irmã e com uma amiga que morava em frente a minha casa; após iniciar a escola meu grupo de amigos sempre eram colegas de aula com algumas exceções de minhas vizinhas e algumas primas. Quando fiz 6 anos de idade iniciei a pré escola na Escola Estadual de Ensino Fundamental Edson Figueiredo, no turno da manhã, com a professora S. lembro-me de alguns colegas como a Marcela, o Rodrigo, a Fernanda, o Francisco, que foram meus colegas durante todo o ensino fundamental. A professora da pré-escola era uma pessoa maravilhosa, existiam muitos momentos lúdicos naquela sala, mas também lembro da dificuldade que era para ela fazer com que nós largássemos os jogos e brinquedos para poder trabalhar outras atividades; ela fazia atividades para desenvolver diversas habilidades motricidade fina, tato, motricidade ampla, percepção, nos contava histórias e fazia outras atividades que nem lembro. Durante este período eu não tinha nenhum problema quanto freqüentar a escola. No ano seguinte fui transferida para a escola da Cohab Tancredo Neves, pois havíamos nos mudado para lá, não gostava muito da escola, pois tudo era diferente desde a professora, que si quer lembro-me de seu nome ou de sua imagem, os colegas aos quais eu não estava habituada e até mesmo a organização da escola. Na metade do mesmo ano voltamos a residir

no centro e voltei à primeira escola. Senti muitas dificuldades, pois quando voltei a diferença de conteúdos era assustadora, na escola que iniciei a alfabetização, apenas algumas letras do alfabeto haviam sido apresentadas, já na outra turma que eu havia chegado a maioria dos alunos já estavam avançados nos conteúdos e em suas hipóteses de leitura e escrita, trabalhando textos e outras atividades mais complexas que simplesmente a cópia das letras. Eu tinha dificuldades em acompanhar as atividades propostas à turma, mas a professora tentava me auxiliar. Mesmo assim o que mais lembro dela, a professora J., é que as vezes perdia a paciência com a turma, como eu havia entrado posteriormente assustava-me com ela. Com isso, comecei a não querer mais frequentar as aulas. Minha mãe insistia comigo, mesmo assim precisava levar-me e, as vezes, até mesmo ficar ao lado de fora da sala de aula. Apesar de tudo consegui vencer a primeira série. Durante o resto dos anos iniciais consegui superar as dificuldades que haviam permanecido após a turbulência da primeira série. A professora da 2ª série chamava-se Z., tratava bem seus alunos e era uma pessoa tranqüila, não recordo muitas coisas dela e de suas aulas. Já a professora M da 3ª série era a mãe de um colega, mas isso era uma coisa que nem mesmo fazia alguma diferença para a turma, pois hoje refletindo percebo que ela tratava a todos igualmente. Ela foi a professora mais amorosa que tive durante os anos iniciais, e acredito que aprendi muito com ela, não só conteúdos conceituais e procedimentais, mas os que nunca esquecemos os atitudinais, isso tudo de uma forma diferenciada e com muito carinho. Na minha caminhada do restante do ensino fundamental não lembro de muitos fatos marcantes, apenas que na 6ª série peguei recuperação na disciplina de língua estrangeira (em inglês). Tive professores bons, outros que não lembro nem mesmo sei se os reconheceria hoje, mas nenhum que marcasse este trecho de minha trajetória. Alguns de meus colegas ainda eram os mesmos, mas muita gente já havia passado pelas turmas que frequentei. O primeiro contato, que recordo, foi o auxílio que dei a alguém no processo de ensino-aprendizagem foram algumas aulas particulares a uma vizinha que tem necessidades especiais por pedido de seus pais. Eu estava na 6ª série e ela cursava a 2ª série do ensino fundamental. Revisava alguns conteúdos, tentava esclarecer as dúvidas e auxiliava na resolução das atividades de casa. Tive alguns outros contatos com crianças que moravam na redondeza de minha casa. Eu e uma amiga brincávamos de “dar aulas”. Tínhamos um espaço onde arrumávamos como uma sala de aula. Nós nos divertíamos muito e muitas vezes aprendíamos coisas diferentes. Após iniciar a 7ª série troquei de turma para ficar com uma amiga e deixei para trás alguns dos colegas que haviam entrado comigo na escola. Quando iniciei o ensino médio senti um abismo, tanto na questão escolar quanto na vida pessoal. Comecei mudando em meus pensamentos e preferências, pois surgiam novas situações e desliguei-me um pouco dos estudos, não dava tanta importância para alguns deveres e compromissos da nova fase da vida, a adolescência. Além disso, iniciei meu namoro na metade daquele ano. Quanto à organização escolar, atitude dos professores, relação professor-aluno e aluno-aluno eram diferente de tudo que havia vivido até ali. Os professores já não nos tratavam como crianças, mas sim como adolescentes quase adultos e isto era totalmente ao contrário do ensino fundamental. Nós deveríamos nos virar e estudava quem era interessado. Fui mal nos primeiros bimestres, quando me dei por conta tive de estudar muito para passar de ano. Tudo mudou até mesmo meus hábitos de estudo. Com tudo isso, comecei a interessar-me e gostar mais de estudar. Fiz o PEIES, mas não passei e encerrei a escola fazendo vestibular para administração habilitação em cooperativismo, como eram apenas 8 vagas a relação de candidatos por vaga ficou muito alta e não passei. Na verdade fiz as provas para estes cursos por não saber o que queria. No ano seguinte iniciei o curso pré-vestibular e então minha opção para o vestibular já havia mudado descobri que a Psicologia me encantava. Na hora da inscrição optei pela Pedagogia por saber ser um curso próximo do que queria e sua relação de candidato-vaga ser muito mais baixa. Meu pensamento era de apenas aproveitar algumas disciplinas quando passasse para Psicologia. Entrei na Pedagogia. Comecei o curso no 1º semestre do ano de 2002. Tudo era novo para mim. Até então meu sentimento quanto a Pedagogia ainda era o mesmo. O tempo foi passando e conforme se dava minha caminhada o interesse aumentava. Com isso, vi que tinha razão da proximidade entre a pedagogia e a psicologia, mas passei por cima disto e encontrei outros motivos para gostar do curso. Acredito neste curso e nesta profissão. Apesar disso também penso que algumas coisas aqui poderiam mudar, como a questão da aproximação do aluno com a sua prática. Aqui desenvolvemos muitos de nossos conhecimentos teóricos, no entanto, é preciso testá-los. Esta sempre foi uma das maiores preocupações que tive durante a graduação. Por isso, fui atrás de algo que pudesse me dar o suporte de que necessitava. Passei para Psicologia no segundo semestre de 2003 na ULBRA

e cursei algumas disciplinas, terminei o semestre e, por questão financeira, tranquei o curso. Então continuei o curso de Pedagogia e no 5º semestre iniciei, juntamente com algumas colegas, um projeto ao qual intitulamos de “*A Aprendizagem através do Lúdico*”. Começamos a trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem e trazíamos atividades que iriam desenvolver sua aprendizagem através da brincadeira. Com este projeto podemos estudar vários assuntos e ainda ter algumas experiências; tentamos ter a prática aliada a teoria, pois o que levávamos a eles era pensado conforme suas condições e a cada problema surgido procurávamos estudar sobre tal assunto. Além destes conhecimentos conseguimos desenvolver mais nosso exercício de professor. Quanto mais se aproxima o fim da graduação fico feliz por tudo que construí como futura profissional, no entanto, um novo sentimento surge, o medo. A partir de agora começo a ver-me de forma diferente porque falta muito pouco para entrar no mercado de trabalho e não sei como isto irá se configurar. Espero continuar estudando, pois gosto e necessito e, mesmo assim, espero que não demore muito tempo para trabalhar e continuar construindo mesmos sonhos quanto à educação. Além disso, espero poder algum dia contribuir para mudar a educação e fazê-la cada vez melhor.

Partindo das considerações acima nota-se a importância dos relatos autobiográficos mencionados no sentido de contribuir para o desenvolvimento desta investigação.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004, p. 58).

Nesta direção, as autobiografias constituem-se em uma forma de aproximação com as colaboradoras. Através desses relatos entende-se ser possível avançar na compreensão de aspectos relevantes aos processos formativos e da construção da identidade profissional das acadêmicas, contribuindo para fundamentar e enriquecer essa pesquisa.

## **7. ESTÁGIO CURRICULAR: UMA APROXIMAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS INSTITUÍDAS E INSTITUINTES**

Para compreender os sentidos construídos pelas colaboradoras desta pesquisa com relação aos seus processos formativos, as lembranças da escola e a sua identidade profissional, foram utilizadas as entrevistas semi-estruturadas com três estagiárias do curso de Pedagogia – Séries Iniciais/CE/UFSM. Através dessas entrevistas, foi possível construir aproximação das percepções das colaboradoras com relação ao curso, já que esse instrumento lhes permitiu falar livremente sobre o tema proposto. Além das entrevistas, também foram utilizados relatos autobiográficos das alunas/estagiárias.

Escrever e falar sobre as histórias de vida adquiridas ao longo da carreira docente viabiliza aos sujeitos não só buscarem reconhecer imagens instituídas em relação a sua vida e profissão, como, através das relações estabelecidas com as experiências de hoje, produzir e recriar essas imagens, ao invés de ficar presos ao passado, descreditando paulatinamente na capacidade de criação humana (ANTUNES, 2001, p.51).

Nessa perspectiva, os relatos autobiográficos se tornam um caminho para refletir sobre as experiências vivenciadas durante a trajetória educativa das colaboradoras e também sobre suas escolhas profissionais, possibilitando uma aproximação das percepções instituídas sobre a escola, os professores e a comunidade escolar. Dessa forma, após a coleta das informações com as colaboradoras, foi realizada a leitura das mesmas, selecionando as seguintes categorias para a análise das informações:

- Lembranças da escola;
- Identidade Profissional;
- Processos Formativos.

Para tornar essa análise mais compreensível, procurou-se conceituar as categorias:

- LEMBRANÇAS DA ESCOLA: de acordo com Antunes (2001, p. 54), essas lembranças são “as significações imaginárias instituídas e instituintes sobre a

escola, os professores, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Graduação, que conseguiram permanecer na memória e são recordadas quando algum fato faz com que elas sejam desencadeadas”. Nesse sentido, as lembranças se referem a todas as experiências vivenciadas durante a trajetória educativa das pessoas. Elas podem ser percebidas nas recordações das práticas educativas dos professores, no ambiente de sala de aula e nas trocas com os colegas. São lembranças que ficam guardadas na memória e que são recuperadas quando revivemos algum acontecimento significativo.

- IDENTIDADE PROFISSIONAL: a identidade é entendida neste trabalho a partir da concepção de Nóvoa (1992, p.16): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Portanto, ela é entendida como um processo em constante construção e que vai se transformando à medida que ocorre a reflexão a respeito das experiências e das escolhas dentro da profissão de professor.

- MEMÓRIA: o entendimento da memória neste trabalho está baseado nas concepções de Kenski (2004, p.146), para quem “as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não compartilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar das coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular”. Dessa forma, a memória auxilia na compreensão da construção dos sentidos, pois possibilita que os sujeitos se percebam pertencentes a um determinado contexto histórico a partir de experiências vivenciadas individual e coletivamente.

- IMAGINÁRIO INSTITUÍDO: o imaginário instituído é caracterizado, de acordo com Castoriadis (2000), pelas representações sociais que estão incorporadas, sancionadas de acordo com cada sociedade, e representadas por mitos, ritos, valores, crenças e leis.

- IMAGINÁRIO SOCIAL: Castoriadis (2000, p. 414) define o imaginário social “no sentido primário do termo, ou sociedade instituinte, o que no social histórico é posição, criação, fazer ser. Denominamos imaginação radical o que na psique/soma é posição, criação, fazer ser para a psique/soma”. Nesse sentido, a sociedade instituinte é possível através do imaginário radical, entendido como introdução/criação do novo que possibilita o rompimento da sociedade instituída para a sociedade instituinte. Assim, o imaginário radical é considerado como o motor que impulsiona a criação do novo a partir do que já existe.

- PROCESSOS FORMATIVOS: são todas as experiências vivenciadas durante a trajetória educativa, desde o ambiente familiar até a universidade, as quais permitem visualizar a profissão de uma maneira reflexiva. No entendimento de Mizukami (2006, p. 152) “Aprender a ensinar e aprender a ser professor são processos e não se restringem a um curso, a um programa ou a um momento da vida do profissional. São processos inerentes a todo um percurso profissional”.

### **7.1 Lembranças da escola: o imaginário instituído e instituinte sobre as lembranças escolares.**

Investigar as lembranças escolares e escrever sobre elas é um desafio para o pesquisador que se interesse em entender um pouco mais sobre essas lembranças. Estudar, aprender, escrever, ler, “ser alguém na vida” e conquistar seus objetivos são desejos da maioria das crianças. A escola é “ainda” um meio para se chegar à concretização das aspirações citadas, e em função disso é almejada com muita alegria, entusiasmo e curiosidade pelas crianças (ANTUNES, 2001).

No veio das relações interpessoais estabelecidas na escola estão as trocas, as vivências, as frustrações, o medo do fracasso, os inúmeros sentimentos que povoam a mente de crianças e jovens que experenciam o cotidiano escolar. Também estão presentes na escola as regras, os limites, as imposições, os olhares e atitudes que por vezes acabam descolorindo o olhar e as imagens construídas sobre a escola. De acordo com Antunes (2001, p.59), “Esta curiosidade em freqüentar, em conhecer este universo, na maioria das vezes, começa a ruir no momento em que a criança torna-se adulta e começa dar-se conta das regras, dos

ritos, dos mitos que fazem parte desta engrenagem de socialização que se intitula escola”.

Os estudos na perspectiva do imaginário Castoriadis (1987); Castoriadis (2000); Antunes (1997); Antunes (2001); Oliveira (1997); Oliveira (1998); Ferreira; Eizirik (1994); Córdoba (1994) contribuem para buscar uma aproximação dos sentidos construídos pelas estagiárias sobre suas vivências escolares, tentando identificar os significados atribuídos a determinadas situações, pessoas, lugares, cheiros e símbolos que ficam imersos na memória. Para Oliveira (1997, p. 66), “A dimensão simbólica nos revela uma face da escola, em que estão contidos os desejos, as expectativas, os sonhos, os mitos construídos em torno da instituição a partir dos sentidos e dos significados atribuídos”.

Através da aproximação da dimensão simbólica, buscou-se conhecer os sentidos construídos pelas estagiárias do curso de Pedagogia sobre a escola, seus professores, a construção de sua identidade profissional e seus processos formativos. Sob essa perspectiva, o imaginário instituído caracteriza-se nesta análise como as recordações negativas sobre as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras em relação aos seus antigos mestres.

A cada dia que passa, a escola e seus profissionais encontram-se mais preocupados com a educação, devido às informações de que os alunos, de maneira geral, têm acesso aos mais diversos meios de comunicação. Dessa forma, educar crianças apresenta-se como um desafio cada vez mais inquietante, pois exige do professor que repense constantemente suas práticas e a forma como entende as crianças e a educação. Assim, pode tornar fortalecidas as suas práticas educativas através das trocas em sala de aula, concebendo esse espaço como um lugar em que, além de ensinar, o professor também pode aprender.

Vive-se em uma “sociedade consumista de produtos e não de idéias” (CURY, 2006, p.22). Por esse motivo, o interesse dos jovens e das crianças não está mais centrado em discutir idéias e pensamentos, ou seja, em pensar sobre a existência humana, mas está preso à necessidade de ter e não de ser. Trata-se, portanto, de indivíduos condicionados, reféns de um sistema que almeja a alienação dos jovens, os quais sempre demonstraram indignação com determinadas práticas impostas pela sociedade. Segundo Cury (2006, p. 7), “Os jovens sempre foram contestadores, sempre discordaram dos erros dos adultos, sempre lutaram positivamente pelo que

pensam. Hoje é raro! Muitos deles amam o sistema que os transforma em consumidores, que sufoca sua identidade e seus projetos”.

Nesse contexto, é necessário ir além da preocupação mencionada acima. É fundamental que os professores comprometam-se com a efetivação de práticas que estimulem o desejo de estudar com base nas informações que despertem nas crianças o gosto pelo aprender, pelas trocas, pela compreensão e discussão do mundo que as cerca. De acordo com Cury (2006, p. 24), “A sala de aula deveria ser um teatro no qual professores e alunos seriam atores na produção de conhecimentos”. A partir dessa idéia, faz-se necessária uma nova postura em relação às práticas escolares. Não há como estabelecer em sala de aula relações de imposições de idéias e conteúdos. É importante que ocorra o fortalecimento das trocas de experiências entre alunos e entre professor e alunos, de forma que estes não sejam mais depósitos de informações, e sim construtores de seus próprios conceitos.

O desejo de freqüentar a escola é algo muito intenso nas crianças que ainda não estão nesse ambiente. Contudo, as adversidades que envolvem o contexto educativo, os dramas e as particularidades de alunos, pais e professores muitas vezes acabam por tornar a escola um ambiente menos prazeroso.

A minha primeira escola foi o Patronato Agrícola Antônio Alves Ramos, localizada na cidade de Santa Maria. A escolha da escola foi influenciada decisivamente pelo fato de minha Tia Margareth lecionar naquela escola. Lembro até hoje do nome e do rosto da minha primeira professora, ela era morena clara, cabelos curtos, alta e chamava-se Tia Geneci. No segundo ano do Jardim de infância, minha Tia Margareth, além de ser minha guardiã nas idas e vindas à escola, foi também minha professora (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

É possível perceber que no começo de sua escolaridade, a estagiária B. X. H. expressava muita alegria por freqüentar a escola no jardim e no pré-escolar<sup>4</sup>. Esses sentimentos são reflexos da segurança que tinha em estudar na mesma escola em que sua tia trabalhava. Porém, a mudança de colégio desencadeou a insegurança, o “choro”, o medo do fracasso. Esses processos ficam aparentes na fala da colaboradora de pesquisa quando coloca o que segue:

---

<sup>4</sup> Essa terminologia estava vigente na época.



Aos seis anos e meio, deixei o Patronato e fui cursar a primeira série do ensino Fundamental no Colégio Sant'Anna. A incerteza e a insegurança ocasionaram em mim muitos momentos de tristezas, que me faziam chorar na sala de aula a ponto de meu pai, durante um considerável período de tempo, permanecer na porta da sala de aula. Este ano de 1991 foi um pouco complicado; pela questão de eu chorar em sala de aula, acabei recebendo muitos apelidos. O mais marcante deles, que durou por mais alguns anos, era de "B. Chorona". Isso me incomodava muito, mas eu fui obrigada a reconhecer que era merecedora do apelido (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

O medo do fracasso e da reprovação é uma realidade concreta nas escolas e em várias instituições, sejam de ensino ou não. Para Ferreira; Eizirik (1994, p.6), "muitos dos problemas vividos na escola advêm da formação de conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por 'naturalizar' práticas, tornando-as imperceptíveis entraves à realização de suas propostas". Essa concepção de escola e de práticas escolares que ficam estagnadas no tempo acaba por perpetuar situações de fracasso e de desencanto pela escola.

Estar na escola e nela não aprender é uma forte experiência de desgarramento. É uma clara e dolorosa marginalização. É um não ser do grupo. É um perder espaço social. É começar a cair fora das cenas dos colegas. Aprender em uma turma é fazer parte de um corpo. É ter garantia de identidade e pertencimento (GROSSI, 2006, p.30).

Para a autora, a ruptura com o grupo, com a turma, tem conseqüências negativas na vida da criança, pois ela vai percebendo que não está acompanhando seus colegas e nem atendendo às expectativas de sua professora. Com isso, vem o desinteresse e a evasão. Evadidas, as crianças perdem o vínculo social que lhes possibilita sentirem-se parte de um "grupo orgânico essencial" que é a escola (GROSSI, 2006, p.30).

O estigma de perdedor assola a sociedade. Cada vez mais é necessário acompanhar as evoluções tecnológicas e científicas. Esse processo, muitas vezes, se torna desleal uma vez que, considerando as características individuais dos seres humanos, suas peculiaridades e diferenciações, em algumas situações os indivíduos não conseguem acompanhar as evoluções e dessa forma se tornam fracassados.

Nesse sentido, muitas vezes a escola marca negativamente as crianças, contribuindo para a perpetuação do fracasso escolar através da falta de sensibilidade de alguns professores em assumir um compromisso que é seu: o de

tomar para si a importância da vida e do desenvolvimento de cada aluno, identificando sua parcela de influência na constituição deste.

Essa prática demonstra a incapacidade de professores e também nossa de, na maioria das vezes, aceitarem as diferenças e os limites do outro, aquele ser humano que pode ser eu, você, a aluna da autobiografia, o meu colega professor, que fazem parte de um cotidiano com suas intensidades, forças, existências, fraquezas, dores, alegrias, humores e amores (ANTUNES, 2001, p.64).

Essa incapacidade de estar sensível aos reflexos e às influências de práticas de professores para com o aluno pode ser evidenciada na fala da colaboradora B.X.H. quando relata a sua experiência na 2ª série do ensino fundamental. O descaso fez com que, de maneira geral, o professor fosse apenas mais um, em um espaço de poder ser palco de parcerias e aprendizados mútuos e significativos.

A segunda série não me traz nenhuma lembrança, com exceção do nome da professora, chamada Tia Ana Cláudia. Acho que talvez por isso, nos dias de hoje, não tenho interesse algum por lecionar nessa série. Parece que ficou uma lacuna em minhas lembranças dessa época (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

Por outro lado, o medo de fracassar pode ser o motor que vai impulsionar novas conquistas, posições e atitudes, considerando que na maioria das vezes precisa-se de desafios para conseguir-se os objetivos que de outra forma não seriam alcançados. Dentro da perspectiva do imaginário, é possível apreender que a criação de novas possibilidades, ou até mesmo o rompimento com determinadas posições e concepções, é importante para que cada pessoa possa passar de uma posição instituída para uma instituinte.

O imaginário instituinte nessa análise é marcado pela superação dos obstáculos encontrados na escola e nas práticas educativas, por meio da figura de professores que apoiaram as colaboradoras e se envolveram de maneira diferenciada nas suas trajetórias educativas.

Recebi muito apoio da professora, chamada Leisa, que nunca me discriminou por isso, pelo contrário, me ajudou a superar as mudanças repentinas (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

Nesse sentido, à medida que cada pessoa vai criando formas de romper com a alienação de determinadas situações impostas (situações de que muitas vezes nem nos damos conta, pois estão tão enraizadas que passam despercebidas em nosso dia-a-dia), ela pode através do imaginário radical conquistar sua autonomia. Segundo Castoriadis (2000), essa autonomia só pode ser alcançada enquanto projeto coletivo, mas que requer a parcela particular de tomada de consciência sobre a responsabilidade individual para que se concretize.

Na fala da estagiária B.X.H., observa-se que, ao mesmo tempo em que o medo do fracasso está presente em toda a vida, desde seu processo inicial de escolarização até os dias de sua entrevista para essa pesquisa, ele a impulsiona na busca por novas possibilidades de superação.

Ainda sinto uma certa insegurança, certas dúvidas em relação ao estágio. Tenho muito medo do fracasso, mas isso só me faz persistir e buscar o sucesso. São obstáculos que eu irei vencer, com garra e amor à profissão (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

O medo do novo, da novidade, da desacomodação, é combustível para a perpetuação de práticas consagradas como certas e intocáveis. Contudo, considerando e retomando as constantes evoluções e transformações que se fazem sentir na sociedade atual, a procura por novas possibilidades para trabalhar as transições por que as pessoas, as crianças e as escolas vêm passando configura-se em uma possibilidade para buscar a construção de novas significações do que seja ensinar. Para Cury (2003, p. 80), o professor deve ensinar seu aluno a “ter flexibilidade no trabalho e na vida, pois só não muda de idéia quem não é capaz de produzi-la. Leve-os a extrair de cada lágrima uma lição de vida”.

Essa realidade é percebida no relato da estagiária B.X.H., tanto na autobiografia quanto na entrevista, no que se refere à busca pela superação dos obstáculos que se apresentam. Através da superação do medo, a estagiária constrói sua autonomia, defende suas idéias e supera os preconceitos e os mitos.

Enquanto professores sensibilizados e comprometidos com uma educação capaz de propor condições de desenvolvimento a todas as crianças, não podemos mais nos conformar com situações de fracasso escolar. É necessário que se ultrapasse a constatação das realidades educacionais e que se avance para uma nova postura quanto a essas realidades.

Apesar de todas as transições, dificuldades, descaminhos e até mesmo desencantos por que passou e passa a escola, ela continua sendo símbolo de conhecimento, prosperidade, crescimento, alegria e realização de pais e filhos que almejam conquistar seus sonhos por seu intermédio.

A escola é uma instituição criada historicamente com uma função social e a partir de uma dimensão simbólica. Enquanto espaço público destinado a todos, vai simbolizar uma possibilidade de acesso ao ensino que é uma porta para “uma vida melhor” e com melhores oportunidades. Simbolicamente, também será uma forma que fará a diferença daqueles que “consequiram ascender socialmente” (OLIVEIRA, 1997, p.59).

Em função disso, é importante que os sentimentos em relação à escola não esmoreçam nem por parte dos alunos nem por parte dos professores, mas que sejam valorizados, ampliados e conquistados mutuamente.

As escolas, os professores, devem significar experiências significativas e agradáveis para a criança, e não de esquecimento. Muitas vezes, em virtude de experiências sem sentido, sem significado para a criança, tais vivências precisam ser esquecidas. O esquecimento nessa situação é uma forma de sobrevivência em um ambiente que não é prazeroso. Para Kenski (2004, p.148), “O indivíduo, para se integrar socialmente, precisa ‘esquecer’ aqueles comportamentos não condizentes com o padrão do grupo e manter-se identificado com os valores que a cultura impõe”. Dessa forma, o desejo pelo conhecimento, a vontade inadiável de aprender a ler e escrever expressa nas primeiras séries de escolarização acaba sendo “apagada” nos corações de muitas crianças, e elas passam apenas a reproduzir mecanicamente um sistema educacional que foi historicamente instituído.

Para a estagiária E.C., a mudança de colégio, da mesma forma como relatado pela estagiária B.X.H., teve conseqüências negativas devido à necessidade de se adequar a outra realidade escolar.

A professora da pré-escola era uma pessoa maravilhosa. Existiam muitos momentos lúdicos naquela sala, mas também lembro da dificuldade que era para ela fazer com que nós largássemos os jogos e brinquedos para poder trabalhar outras atividades. Ela fazia atividades para desenvolver diversas habilidades: motricidade fina, tato, motricidade ampla, percepção, nos contava histórias e fazia outras atividades que nem lembro. Durante este período, eu não tinha nenhum problema quanto a freqüentar a escola. No ano seguinte, fui transferida para a escola da Cohab Tancredo Neves, pois havíamos nos mudado para lá. Não gostava muito da escola, pois tudo era diferente, desde a professora, de quem sequer lembro o nome ou a imagem, os colegas, aos quais eu não estava habituada, e até mesmo a organização da escola (Relato autobiográfico, E. C. 08/2005).

Novamente, percebe-se que as experiências sem significado para a criança são esquecidas. Mesmo estando em classe de alfabetização, período em que geralmente os professores marcam a vida de seus alunos, no caso relatado o que aconteceu foi o contrário.

Nesse sentido, o comprometimento que cada professor tem com a vida das crianças, suas angústias e desejos, e também o fato de acreditar e apostar nas potencialidades de seus alunos reflete diretamente na sua maneira de desenvolver as atividades propostas em aula e até mesmo na sua percepção da profissão do professor.

Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo. Suas lições de vida marcam para sempre os solos conscientes e inconscientes dos seus alunos. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante jamais serão destruídas (CURY, 2003, p.72).

Ser um professor inesquecível é um desafio. Enquanto seres humanos suscetíveis a diversas falhas, muitas vezes não temos consciência do quanto marcamos a vida de nossos alunos. Porém, uma vez que assumimos a educação como profissão, precisamos estar dispostos a fazer constantes reflexões a respeito de nossas atitudes, principalmente aquelas que não trazem para a sala de aula a valorização das adramáticas de nossos alunos. Não há mais como dar aulas sem essa avaliação. O aluno não é um receptor de conteúdos sem significado, ele é um sujeito de sentidos que interage, aprende e também ensina. Conhecer sua vida, seus pensamentos e a forma como compreende a sua vida é o diferencial para uma educação que se aproxime do que a criança realmente tem desejo de conhecer.

Ser professor não é nem vocação natural, nem missão generosa de abnegados. Ensinar é mais do que um ofício. É uma profissão, embasada sobre um corpo de conhecimentos, os quais têm que ser do domínio do profissional. Mais ainda, hoje, tais conhecimentos estão se ampliando e se modificando muito. É preciso atualizar-se (GROSSI, 2006, p.31).

Logo, o compromisso com a educação está diretamente ligado com nossa formação. Há muito para ser revisto e as bibliografias estão no nosso dia-a-dia para nos ajudar. Não se trata de mudar tudo, mas é necessário ter consciência e sensibilidade para compreender que nossos atos enquanto professores devem estar bem fundamentados, no intuito de ensinar e aprender de verdade. Esse pode ser um

caminho para enfrentarmos com mais discernimento as dificuldades atuais na área da educação.

O relato que segue reflete a presença marcante da professora que, além de dar aulas, foi importante nas questões afetivas da estagiária E. C.

Já a professora M., da 3ª série, era a mãe de um colega, mas isso era uma coisa que nem mesmo fazia alguma diferença para a turma, pois hoje refletindo percebo que ela tratava a todos igualmente. Ela foi a professora mais amorosa que tive durante os anos iniciais, e acredito que aprendi muito com ela, não só conteúdos conceituais e procedimentais, mas os que nunca esquecemos, os atitudinais; isso tudo de uma forma diferenciada e com muito carinho (Relato autobiográfico, E. C. em 08/2005).

Desenvolver um trabalho com amorosidade, carinho e envolvimento é uma necessidade real da sociedade atual. Cada vez mais as pessoas estão se fechando em seus cotidianos. A falta de segurança, a disputa desenfreada por espaços de atuação e a individualização do ser humano têm afetado negativamente o processo “fundamental” de socialização entre as pessoas. Para Freire (1999) a abertura e a valorização da amorosidade e da afetividade são componentes importantes para a prática educativa.

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1999, p. 59).

Freire (1999) acredita na amorosidade e na afetividade para estabelecer relações mais significativas entre o professor e o aluno. Dessa forma, a afetividade deve andar junto com a responsabilidade ética de cada professor. É necessário que os professores utilizem o espaço de sala de aula para propiciar oportunidades cada vez mais coerentes e marcantes de trocas de experiências e vivências entre as crianças, de modo que assim elas possam recordar com alegria e entusiasmo esses momentos, além de serem estimuladas a resolver com autonomia diferentes situações de interação com o outro, que possui características e maneiras de pensar diferentes da sua. Para Cury (2003, p. 66), educar para a emoção “é estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor de sua história, a saber filtrar os estímulos estressantes e a trabalhar não

apenas com fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida”.

Em nosso dia-a-dia, tem-se aprendido e ensinado a se proteger de tudo e de todos. Nesse contexto, é necessário que a escola e os professores invistam em uma educação que valorize mais a ajuda mútua, a solidariedade e a compreensão. Com esse objetivo, as crianças poderão mudar seus comportamentos em relação aos colegas e em relação a sua vida, tornando-se pessoas mais tolerantes e autônomas em suas ações.

É preciso que saibamos que sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1999, p. 136).

A atitude de confiança e aposta da professora depositada na aluna fez com que B.X.H. despertasse para sua futura profissão:

Nesse período, manifestou-se em mim um gosto pela profissão do professor. Lembro-me bem que no 3º ano do ensino médio tive uma professora de português, uma pessoa adorável que tinha um ótimo relacionamento com os alunos, muito prestativa e atenciosa. Em decorrência de um problema na garganta que até hoje não lembro ao certo o que seria, uma ou duas vezes ela ficou sem voz, o que a impediu aparentemente de dar aula. O que ela fez? Sabendo da facilidade que eu tinha e tenho de me comunicar, me pediu para dar aula em seu lugar. Como o colégio adotava polígrafos, o conteúdo da aula estava todo ali, precisava apenas de uma exposição oral. Eu fui responsável por essa parte, e me senti muito à vontade ministrando uma aula para os meus próprios colegas, muitos dos quais nem prestavam atenção ao que eu falava. Mas isso não me impedia de continuar. Quando a dúvida de alguém era maior que o meu conhecimento sobre o assunto, eu recorria à ajuda da professora (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

É perceptível na fala da estagiária a forte influência que a oportunidade dada pela professora exerceu sobre sua história de vida. Mesmo percebendo suas limitações, a professora teve sensibilidade para proporcionar momentos marcantes na vida da estagiária.

Muitas vezes, se está tão envolvido com objetivos distantes, com problemas passageiros, que não percebemos que a vida é construída aos poucos e por pequenos gestos, os quais, a exemplo do que fez a professora ao abrir espaços de

trocas e contribuições dos alunos, podem proporcionar momentos significativos a todos os atores do processo educativo.

## **7.2 Identidade Profissional: a construção dos saberes da profissão.**

Ao longo de nossa trajetória educativa, vamos vivenciando no contexto escolar fatos, sentimentos, trocas, maneiras de pensar e agir nossas e das pessoas com as quais convivemos. Dessa forma, antes de chegar à Universidade, já possui-se um entendimento do que é ser professor a partir das recordações de antigos professores que passaram por nossa trajetória educativa, desde as primeiras brincadeiras como professores ainda na família até as recordações experienciadas junto ao Ensino Médio.

Os alunos que chegam aos Cursos de Licenciatura freqüentaram por longo tempo os bancos escolares e convivem com professores durante toda essa jornada. Essa inserção na cultura escolarizada forja neles marcas importantes e delinea concepções de docência com muita intensidade. Talvez essa seja a única profissão em que o estudante, ao ingressar na universidade, já tenha um longo tempo de formação, ainda que nem sempre tenha consciência dessa perspectiva e condição (FERNANDES, 2006, p. 3).

De acordo com a autora, os estudantes das licenciaturas são os únicos que, ao chegarem à universidade, já têm um percurso de formação e um conhecimento específico de sua profissão, baseado em sua trajetória educativa. Por muito tempo, os saberes dos alunos foram desconsiderados, por se entender que os graduandos nada sabiam sobre sua profissão. Porém, conforme Arroyo (2001, p. 124), “Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências”.

Isso ocorre a partir da percepção, do entendimento e da análise de posturas e jeitos de ser próprios dos professores que se fizeram presentes na trajetórias de vida. Assim, possui-se uma percepção pessoal do que seja um “bom ou mau” professor, pensando na maneira com que conduzia as aulas a partir de nossa concepção de aluno. Logo, os alunos “sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas. (...) sabem um pouco sobre as



representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores” (PIMENTA, 2005, p.20).

Para a referida autora, reconhecer os aspectos que envolvem a profissão não significa estar identificado com eles, ou seja, ver-se como professor. A identificação com a profissão passa pelos saberes que temos dela, mas não se esgota nisso. É necessário que ocorra o conhecimento e o estudo aprofundado das questões pedagógicas, das práticas educativas desenvolvidas e de como a educação foi entendida ao longo do processo histórico. Dessa forma, a construção da identidade exige reflexão sobre a profissão, e por isso requer estudo, prática, sensibilidade e comprometimento para entender que ela está sempre em processo.

A identidade pode ser analisada na perspectiva individual e coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela história - a experiência pessoal, que se expressa no sentimento de originalidade e continuidade -, a segunda é uma construção desenvolvida no interior dos grupos e das categorias que se estruturam na sociedade, conferindo à pessoa um papel e um status social (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 112).

Entendendo a identidade como um processo dinâmico sempre em construção que ocorre de maneira individual e coletiva, ela pode estar inserida em uma rede de significados que pressupõe a capacidade das pessoas de simbolizar, representar, criar e compartilhar significados em relação às situações, às posições e às pessoas com as quais se convive. A identidade emana das relações sociais, dos papéis sociais e de como se é reconhecido pelos outros no meio do trabalho e na família, por alunos e colegas.

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem uma marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 1992, p. 115).

Conseqüentemente, a identidade não é uma concepção pronta e acabada. Ela se encontra em movimento, sempre suscetível a mudanças, adequações, novas concepções e entendimentos do que é ser professor. Sendo movimento, possibilita ao professor pensar, refletir a respeito de suas vontades, suas dificuldades e escolhas, as quais vão se transformando aos poucos na maneira de praticar a

docência. Assim, o professor vai incorporando atitudes e gestos com os quais vai se identificando ao longo do tempo para socializar o conhecimento. Nessa concepção, a identidade estabelece relações entre o passado e o futuro de acordo com o presente, permitindo que o professor transforme os significados que dá a sua identidade dentro do contexto em que está inserido, uma vez que “o passado é sempre reconstruído com micro ou macro diferenças no presente” (CURY, 2003, p.13).

Pimenta (2005, p. 20) destaca a função da Formação Inicial para a construção da identidade de professor nos cursos de graduação: “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno ao ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor”.

É importante que a formação inicial possa contribuir para que, através dos estudos e reflexões sobre os textos produzidos por outros educadores, os futuros professores possam aproximar-se do que é ser professor, de sua condição social, de seu grupo de iguais e de todo o comprometimento que envolve a profissão do educador, de suas crises, conquistas, reformulações e dificuldades, enfim, de todas as mudanças por que passou a profissão ao longo dos anos. Nas idéias de Pimenta; Lima (2004, p. 62), “a identidade é construída ao longo da trajetória educativa e profissional de cada professor. Mas é no processo de formação que consolida as intenções, opções e concepções que o curso de maneira geral se propõe a legitimar”.

Ao elucidar os fatos históricos por que passaram e ainda passam os professores para afirmar e reafirmar sua identidade em meio a tantas mudanças sociais e econômicas que, de maneira direta e indireta, acabaram influenciando no modo de conceber a profissão, o aluno pode estar conhecendo o processo de construção e evolução da sua profissão ao longo do processo histórico. Assim, poderá compreender melhor a profissão de professor, as marcas, a maneira de praticar a docência de acordo com as diferentes demandas em determinadas situações. Nesse sentido, obterá uma orientação adequada do que já foi feito, discutido e experimentado, tendo mais discernimento para observar e estudar com mais cuidado “os modismos em educação”, que sempre vêm com uma proposta de inovação pedagógica, mas que por vezes acabam sendo repetição de práticas descabidas com uma nova roupagem para dissimulá-las.

Neste mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das idéias, neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal (NÓVOA, 1998, p. 30).

O fortalecimento de práticas coerentes só será favorecido se o professor se entender como um profissional reflexivo em constante formação. Esse processo contínuo de formação desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, possibilitando a ressignificação dos seus saberes e, conseqüentemente, da sua identidade de professor.

É impossível compreender a construção da identidade dos indivíduos fora do seu contexto de historicidade dentro da evolução da sociedade. Para Castoriadis (1987, p. 228), “O homem só existe na e pela sociedade - e a sociedade sempre é histórica. A sociedade como tal é uma forma, e cada sociedade dada é uma forma particular e mesmo singular. A forma implica organização, em outras palavras ordem (ou, se assim se preferir, a ordem desordem)”. Nesse sentido, através da perspectiva dos tempos e dos espaços de ordem política, social e cultural, é que os sujeitos vão interpretando e significando sua profissão, além de construir seu espaço dentro da sociedade. É em relação aos espaços citados que cada pessoa vai se posicionando e descobrindo a sua singularidade, constituindo sua identidade profissional.

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação (NÓVOA, 1998, p.28).

O processo de reflexão sobre as ações educativas desenvolvidas possibilita que o professor observe constantemente o modo como organiza suas práticas, questionando suas ações, reformulando concepções e aumentando sua capacidade de vivenciar dificuldades de sua profissão com mais embasamento teórico, já que sempre próximo a sua reflexão está o seu comprometimento com a educação, baseado na busca por novas alternativas, novas fundamentações para delinear

novas práticas. Isso estimula o desenvolvimento profissional do professor, pois professores competentes têm a capacidade de perceber a importância do seu desenvolvimento profissional reflexivo, o que viabiliza a reconstrução constante e permanente de sua identidade.

O desenvolvimento profissional e pessoal de professores está diretamente ligado à forma que cada professor encontra para problematizar individual e coletivamente as práticas que desenvolve.

É assim que o professor transforma-se num pesquisador, a caminho de construir sua autonomia profissional, enriquecendo-se de conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas, inclusive aqueles imprevistos. Sabemos que boa parte das situações de ensino são singulares, incertas e muitas vezes desconhecidas, por isso, não basta o professor ter uma lista de métodos e técnicas a serem utilizados. O que ele precisa é desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação. Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas (LIBÂNEO, 2001, p. 67).

Esse entendimento de práticas amplia a visão que o professor tem de seu ambiente de trabalho e faz com que cada professor disponha da oportunidade de construir e reconstruir suas posições, atitudes e principalmente a maneira de entender o seu aluno e a sua profissão.

Conceber a formação e a auto-formação como um processo contínuo e particular é ponto fundamental para a construção da autonomia que cada professor deve possuir. Autonomia, segundo Castoriadis (1987), é um projeto coletivo de sociedade. Nesse sentido, a autonomia deve perpassar a vida do professor, refletindo em suas escolhas e decisões, agindo como algo capaz de possibilitar ao profissional o entusiasmo necessário ao seu trabalho e às transformações do contexto sócio-cultural no qual está inserido. Dessa forma, o professor interage, participando efetivamente do processo de ensino-aprendizagem e proporcionando também aos seus alunos, através dos exemplos de sua prática sensível, o conhecimento da realidade em que estão inseridos. Para Lisita (2006, p. 48), “A construção da autonomia docente supõe uma posição a respeito da transformação das atuais condições que distorcem ou que limitam a prática educativa, incluindo-se

os interesses e os conflitos que permeiam as relações sociais e pessoais que ocorrem no ensino”.

Perceber que a sua maneira de praticar a docência tem fundamental sentido na vida de seus alunos é o começo de uma ação produtiva e significativa para procurar entender, conhecer e despertar nos alunos o gosto de aprender e buscar além do que o professor ensina. De acordo com Libâneo (2001), com isso ocorre uma transformação na vida do professor, o qual

Torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões, seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular, seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações, etc... (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Essa percepção de práticas educativas vai proporcionar um elemento a mais na formação do professor e de cada educando. Diferentemente de “transmitir o conteúdo”, o professor incita a construção de novas concepções, de novos conceitos, organizados pelos próprios alunos de acordo com a sua realidade, o que permite uma maior interação com a sociedade em que estão inseridos, refletindo sobre ela.

Além de compartilhar o conhecimento, os professores precisam estar atentos ao significado e à coerência com que desenvolvem suas atitudes enquanto pessoa e profissional, bem com à representação dessas atitudes para seus alunos dentro e fora do contexto escolar.

O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atende alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. Guardar coisa inútil é burrice. O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez (GADOTTI, 2003, p. 37).

Nesse sentido, a forma como o professor organiza suas atividades deve estar baseada na realidade dos alunos, pois ela é um indicativo que pode despertar-lhes o interesse para determinado assunto. Não se trata aqui de trabalhar assuntos só relacionados ao ambiente em que vivem, mas partir da percepção desse meio para

tecer relações mais consistentes da realidade com todo o contexto global de que as crianças também fazem parte.

Essa percepção de prática educativa é possível quando o professor entende que ele é ator de seu desenvolvimento profissional. Este, por sua vez, vai se concretizar se o professor se mantiver interessado na busca incessante por novas formas de fundamentar suas ações diante das mais diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar de acordo com cada sociedade. Essa reflexão faz com que o professor avance sobre o sentido que dá a sua profissão e à sua identidade de professor dentro do local social em que atua.

Toda a identidade é um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos têm sobre aquilo que dá unidade a uma experiência humana que, por definição, é múltipla e facetada, tanto no plano psíquico como no plano social. Essas representações, evidentemente, são construídas de forma diferente segundo os diversos tipos de sociedade, segundo o lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade e os conjuntos de valores, de idéias e normas, que pautam o código de leitura, por meio do qual ele interpreta a sua visão de mundo (MARQUES, 2005, p. 91).

Nessa perspectiva, a partir das ações dos professores é que os alunos vão construir a sua identidade, tendo por base a percepção sobre o professor, sua postura, sua coerência, se é humano, se evidencia preocupação com a vida do seu aluno ou apenas transmite o conteúdo. Todas essas representações é que constituem sentido na maneira de ser professor de acordo com a sociedade em que se está inserido. É a partir desses referenciais que os indivíduos organizam sua própria percepção da realidade. “Toda a identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura. Ela é um conjunto de relações e representações” (MARQUES, 2005, p. 92).

A sociedade é constituída de sentidos, símbolos e valores que ao longo do tempo foram sendo instituídos e reformulados. Ela está em plena construção e reconstrução, sempre partindo do que está para elaborar novas concepções e possibilidades de vir a ser. Trata-se de atitudes, maneiras de se portar diante de determinadas situações, compreendendo assim um conjunto de estratégias instituídas que a mantêm constituída da forma que é, através do sentido que os indivíduos lhe atribuem.

Aquilo que mantém uma sociedade reunida é evidentemente sua instituição, o complexo total de suas instituições particulares, aquilo que chamo a “instituição da sociedade como um todo” - tomando aqui a palavra instituição no sentido mais amplo e mais radical: normas, valores, linguagem, instrumentos, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e ainda, é claro, o próprio indivíduo. Tanto em geral como no tipo e na forma particular que lhe dá a sociedade considerada (CASTORIADIS, 1987, p. 229).

Sob essa ótica, o comportamento, as atitudes e as posições dos indivíduos de maneira geral são influenciados pela forma como a sociedade a qual pertencem exige e também por vezes determina. Para funcionar e continuar existindo, a sociedade precisa de uma representação própria, que a mantém viva de acordo com que tipo de indivíduos ela deseja formar através da unidade de todas as partes que formam a sua identidade.

Há, portanto, uma *unidade* da instituição social da sociedade; observando-a mais de perto, descobrimos que essa unidade é em última instância a coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida daquela sociedade e de todos os indivíduos concretos que comportalmente a constituem. Esse tecido é o que eu chamo o *magma* das *significações imaginárias sociais* trazidas pela instituição considerada, que nela se encarnam e por assim dizer, a animam (CASTORIADIS, 1987, p. 230).

Essa rede complexa de significações imaginárias vai nortear a vida do indivíduo, estabelecendo relações com a maneira de pensar e entender sua própria vida a partir dos significados que ele constrói sobre que é certo ou errado. Em relação às atitudes consideradas coerentes, as significações são convenções, normas e valores que vão sendo legitimadas ao longo do tempo e aceitas em determinados contextos sociais, até que sejam substituídas por outras, mas sempre baseadas no que já existiu. São essas relações que mantêm a sociedade tal qual como ela é. Para Castoriadis (1987, p. 231), “Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a – e não se esgotam em – referências a elementos ‘racionalis’ ou ‘reais’ e porque são introduzidas por uma criação. E as denomino sociais pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo”.

Dentro desse processo organizacional que compõe a sociedade, ela se encontra fortalecida e, de acordo com o autor, por mais que ocorram conflitos e crises, uma sociedade é ainda *essa mesma* sociedade.

É possível apreender nessa pesquisa que o imaginário instituído em relação à identidade profissional das colaboradoras diz respeito à escolha pelo curso sem identificação com o mesmo, sendo ele uma segunda opção.

Durante os três anos do ensino médio, eu realizei as provas do PEIES, não obtendo muito sucesso na minha pontuação. Ao término do último ano, precisei fazer a opção de que curso eu iria fazer. Às vésperas da data limite para a inscrição, decidi fazer Pedagogia no PEIES e Relações Públicas no vestibular. Acabei entrando na pontuação para Pedagogia e optei pela redação do PEIES. Lembro do dia em que saiu o listão com os aprovados, toda minha família estava reunida em volta do rádio, esperando pela tão sonhada entrada na UFSM. Quando meu nome foi dito, meus pais não cabiam em si de tanta alegria, pulavam, choravam, era uma felicidade só. Mas aquele simples momento, em que meu nome foi dito no rádio, mudou completamente minha vida dali em diante. Comecei a me questionar muito sobre a profissão, sobre as possibilidades de emprego, essas coisas. Foi nesse momento que aquela tão famosa pergunta teve um significado: “O que eu quero ser quando crescer?”

No momento, eu já tinha crescido, estava na hora de decidir, de assumir responsabilidades. Eu não me sentia preparada. No ano de 2003, tentei vestibular para o curso de Direito na Unifra, mas não passei. Estava completamente confusa quanto ao meu curso. Não tinha uma relação de amizade sincera com as minhas colegas, chorava todo dia quando retornava da faculdade. Minha vida estava perdendo o sentido, não sabia o que estava acontecendo (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

Fiz o PEIES, mas não passei e encerrei a escola fazendo vestibular para Administração - Habilitação em Cooperativismo. Como eram apenas 8 vagas, a relação de candidatos por vaga ficou muito alta e não passei. Na verdade, fiz as provas para estes cursos por não saber o que queria. No ano seguinte, iniciei o curso pré-vestibular e então minha opção para o vestibular já havia mudado: descobri que a Psicologia me encantava. Na hora da inscrição, optei pela Pedagogia por saber ser um curso próximo do que queria e sua relação candidato-vaga ser muito mais baixa. Meu pensamento era de apenas aproveitar algumas disciplinas quando passasse para Psicologia. Entrei na Pedagogia. Comecei o curso no 1º semestre do ano de 2002. Tudo era novo para mim. Até então, meu sentimento quanto à Pedagogia ainda era o mesmo. O tempo foi passando, e conforme se dava minha caminhada, o interesse aumentava. Com isso, vi que tinha razão da proximidade entre a Pedagogia e a Psicologia, mas passei por cima disto e encontrei outros motivos para gostar do curso (Relato autobiográfico de E.C., 08/2005).

Com base nos relatos autobiográficos das colaboradoras, percebe-se que, como temos citado desde o início desse capítulo, a identidade é construída e esse processo demanda tempo. As colaboradoras entraram no curso de Pedagogia - Séries Iniciais sem estarem identificadas com o mesmo. Mas isso não as impediu de buscarem essa identificação durante o curso.

O processo de construção da identificação com a identidade profissional tem seu marco na graduação. Mesmo vivenciando experiências durante a trajetória educativa, cada indivíduo vai construindo sua forma de perceber a profissão durante o curso. As disciplinas, a convivência com os colegas, com os professores e também



os relatos de experiências de outros profissionais possibilitam que aos poucos cada um possa construir e organizar uma maneira de praticar a sua profissão com a qual esteja identificado, sendo que essa maneira, para obter condição de processo, deve primar pelo movimento, pela transformação e adequação de novas práticas.

No relato autobiográfico de B.X.H., fica evidente a influência das colegas para a superação das dificuldades encontradas durante a fase inicial do curso. Além disso, é possível perceber que a participação em projetos de pesquisa também possibilitou à colaboradora “sentir de perto a profissão”.

Não lembro exatamente qual foi o fator que mudou isso. Hoje, posso encher a boca e falar que eu faço Pedagogia na UFSM. Que estou realizada com minha escolha, que não imagino outra profissão. Devo isso em grande parte aos meus pais, que sempre me apoiaram, e as minhas colegas com que hoje tenho uma relação de amizade sincera, a Giana e a Edinéia. Foi também com o projeto do qual participo (“A aprendizagem através do lúdico”) que pude sentir de perto a profissão. Esse projeto, com a orientação de um professor e grande amigo, Getúlio Lemos, pelo qual tenho muita admiração, me fez dar um sentido novo a minha caminhada no curso. Fez-me ter a certeza que valeu a pena toda a indecisão, todos os conflitos. Afinal, assim a vitória tem mais valor. E hoje posso me considerar uma vitoriosa, uma pessoa feliz, capaz, persistente, corajosa, que sabe o quer da sua profissão, da sua prática, da sua vida (Relato autobiográfico de B.X.H., 08/2005).

Destaca-se na escrita da colaboradora B.X.H. o fragmento “pude sentir de perto a profissão” através do projeto de pesquisa de que participou. Cada vez mais essas iniciativas (a participação em projetos de pesquisa) têm demonstrado grande influência na maneira de interagir, perceber e entender a profissão. A interação com a comunidade escolar, as vivências experienciadas com os alunos desses projetos e a forma como tiveram que resolver dificuldades e situações próprias do contexto educativo são aprendizagens muito significativas para o futuro professor. Contudo, as graduandas precisam entender que sua profissão não se resume a isso, à prática. É fundamental perceber que as disciplinas e as discussões de textos teóricos complementam e auxiliam a concretização de uma prática coerente.

A posição que as colaboradoras refletem em seus depoimentos evidencia uma questão muito discutível dentro dos cursos de licenciaturas: a do “mito da prática”. De acordo com Castoriadis (1987, p. 235), “o mito é essencialmente um modo pelo qual a sociedade investe de significações o mundo e sua própria vida no mundo - um mundo e uma vida que, de outro modo, seriam evidentemente desprovidos de sentido”.

É possível identificar que algumas vezes as acadêmicas não visualizam sua profissão no período de graduação enquanto não ocorre o estágio. Acreditam que somente a prática vai dar condições de desenvolver e conhecer sua profissão. Assim, não percebem que a universidade é um espaço de fundamentações, estudos e também de interações com a comunidade escolar em que vão atuar. O que se faz necessário é a busca do equilíbrio entre a teoria e a prática, sendo que nem uma nem outra tenha maior destaque, sendo consideradas aspectos complementares.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIEMTA; LIMA, 2004, p. 43).

Logo, é importante que essa relação de teoria e prática seja estabelecida com mais frequência na universidade. Uma maneira de tentar essa aproximação é estabelecer relações do eixo teoria-prática durante toda a graduação. Aproximar as graduandas do contexto real em que vão atuar, mesmo que na forma de relatos, discussões e questionamentos a respeito de sua escolha pela educação, suas experiências com professoras, o significado que essa profissão tem em suas vidas, e várias outras questões pedagógicas, configura uma possibilidade de atentar para a relação da teoria e da prática de modo a minimizar as discrepâncias sentidas pelas graduandas. Para Brzezinski (1998, p.169), “entende-se que o eixo teoria-prática deve perpassar todas as disciplinas do currículo que formam o professor e não ser restrito a uma disciplina, ou a um momento particular do currículo. Essa postura possibilita ao futuro professor compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, durante toda a sua formação”. Nessa perspectiva, o que se faz necessário é um comprometimento diferenciado também por parte dos professores formadores, no sentido de contribuir para que as graduandas possam avançar na questão do distanciamento aparente entre teoria e prática.

Então agora eu estou vendo e relacionando, e tudo tem a ver, tudo é uma coisa ligada à outra, só que muitas vezes no curso os professores não se comunicam entre eles, cada um faz como acha, e aí tu fica com falhas, seqüelas entre um conteúdo e outro, e depois para ti conseguir sozinha fazer esses “ganchos”... é mais difícil, e sentimos na pele agora para conseguirmos relacionar tudo. São poucos os professores que conseguem trazer a prática deles com a tua prática e com a teoria que tu precisa trabalhar. São muito poucos os que conseguem. E isso nos prejudica muito. Eu acho que o tempo todo eles tinham que fazer “ganchos”, não em apenas algumas disciplinas que tu precisa

da prática, ali 2 ou 3 horas de observação, mas com todas as disciplinas do curso de Pedagogia que tu vai ter que ter para dar aula, todas deveriam estar ativas em sala de aula, participando, procurando atividades, para que tu já possa ir participando até a hora do teu estágio, o que fará com que os relacionamentos sejam melhores. Tenho colegas que tiveram que trocar de escola porque simplesmente não deu, não conseguiram se encontrar, o relacionamento não estava bom... Então, se tu, desde o início adotar a escola como eu fiz... quando cheguei na época do estágio, duas professoras me “disputaram”, uma dizia que eu ia fazer na turma dela, a outra também... foi legal. Mas como a 1ª série sempre me chamou mais a atenção, eu optei por ela. É uma forma de reconhecimento por parte da escola, e eu acredito não estar fazendo feio.... (*risos*). (Entrevista semi-estruturada B.X.H., 15/10/2005).

Sabe-se que a organização curricular do curso de Pedagogia muitas vezes não possibilita essa relação e acaba, por assim dizer, massificando as alunas nos últimos semestres. Nesse contexto, os professores formadores não podem se omitir de seu papel no sentido de chamar a atenção de seus alunos, desde as primeiras disciplinas, fazendo relações com a prática, exemplificando-a, tornando-a mais concreta e coerente com o contexto de sala de aula, proporcionando assim uma maior compreensão do que está sendo estudado, que dessa forma terá sentido para a vida e para a profissão. Isso significa, a partir da concepção de Pimenta; Lima (2004, p. 49), que “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

É com base nessa perspectiva que o currículo deveria ser organizado, no sentido de primar por espaços de consolidação de bases teóricas sempre fortalecidas no tempo e no espaço onde elas devam ser aplicadas e ampliadas. Esse é o diferencial para que ocorra a prática reflexiva do professor, auxiliando-o a reconstruí-la e ressignificá-la dentro do contexto educativo.

Nesse sentido, é possível apreender nessa pesquisa que o imaginário instituinte sobre a identidade profissional das colaboradoras diz respeito ao estágio curricular como possibilidade de construção da identidade docente.

As experiências vivenciadas no período de estágio contribuem significativamente para a construção da identidade profissional. Nos estudos desenvolvidos por Pimenta; Lima (2004), é possível perceber esse espaço da graduação como uma possibilidade mais concreta de aproximação das estagiárias com a realidade de sala de aula.

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais seus problemas e características e como interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade? (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 111).

Esses aspectos influenciam na maneira como o estagiário deve organizar suas práticas para que elas possam refletir concretamente as necessidades de determinada escola.

O imaginário instituinte nessa pesquisa é representado pela ressignificação da identificação com o curso através do estágio curricular. De acordo com Castoriadis (1987, p.237), “A criação, contudo, enquanto obra do imaginário social, da sociedade instituinte (*societas instituans*, e não *societas instituta*), é o modo de ser do campo social-histórico mediante o qual esse campo existe. A sociedade é autocriação que se desdobra como história”. Esse processo de ressignificação, de criação de possibilidades para superar obstáculos e dificuldades e poder ir aos poucos se identificando com o curso é percebido nas falas das colaboradoras.

Eu acho que agora a “B.” é uma pessoa bem realizada... no meu estágio está correndo tudo muito bem, graças a Deus. As minhas amigadas são pessoas muito verdadeiras, que apostam em mim o tempo todo. Quando eu acho que não vou conseguir, elas me dizem o contrário. Acho que eu provei, durante o curso, para muita gente, que eu sou capaz! Eu acho que tiveram pessoas que não acreditaram em mim (*chorando*), talvez pelo preconceito que sofri, ou porque eu vim de escola particular... mas essa não é minha realidade. Muitas vezes, as pessoas se fechavam para mim e eu para elas, não conseguíamos romper com essa “barreira” e mostrar que eu sou diferente, que não é assim que sou. Eu até posso ter passado essa imagem... Hoje, me vendo me formar, fazendo estágio, o sucesso que eu acredito estar tendo... porque eu sou feliz... estou realizada e acredito ser porque meu estágio está correndo bem, porque se eu estivesse infeliz, insatisfeita, eu não estaria desenvolvendo um bom trabalho... Então, eu dei um “tapa de luva” em muita gente que não acreditou, gente muito bonita na teoria, que falava muito bem para se justificar... mas quando era para serem práticas na escola, quando era para se relacionarem com os outros... falhavam nesse sentido... Eu acho que eu ganhei muito com isso, tanto na experiência no projeto junto com as crianças, quanto com a minha experiência de vida, que está sempre presente em qualquer coisa que eu faça. Acho que está indo tudo muito bem... graças a Deus e a mim também. Com relação à identidade, não consigo definir... sempre tive muita dificuldade para esse tipo de definição, acho que eu sou uma pessoa muito... no estágio procuro ser uma pessoa em 1º lugar amorosa, simpática, aberta, tranqüila, tento ser uma professora que busca a valorização do outro, valorizar os trabalhos, pedir ajuda, ser humilde no sentido de dizer que eu não sei tudo... “às vezes tem que esperar...a profe não sabe tudo...vai procurar...”.

Então, eu acho que isso faz meu estágio crescer, aprendo junto e tenho a plena convicção de que eu não sei muita coisa... e a partir do que eu sei, eu tenho buscado evoluir... pode ser que eu demore mais... tem colegas que talvez tenham evoluído mais durante o curso, mas eu estou evoluindo no estágio... tanto na teoria, nos estudos, como nas minhas práticas. Me definir como professora... eu não sei... mas eu sou uma professora muito feliz e satisfeita com meu trabalho... (*risos*), a cada dia eu cresço, estou bem tranqüila, não sou perfeita e está longe de mim querer

ser... tenho plena convicção de que com 6 meses de estágio eu não vou conseguir definir... Sei que ano que vem vai ser outra turma completamente diferente, vou começar do zero novamente, a cada ano, a cada dia... no sentido de que cada dia é uma reação diferente, uma experiência diferente... uns com fome... outros com preguiça...  
Então, eu acho que é assim...

(Entrevista semi-estruturada, B.X.H., 15/10/2005).

Portanto, o estágio constitui-se em uma oportunidade de pôr em prática todos os conhecimentos e discussões realizadas durante o curso, evidenciando uma maneira particular de conceber a profissão baseada nas várias experiências vivenciadas durante toda a trajetória educativa. É nesse espaço que se encontram os subsídios para se repensar as identidades profissionais através dos desafios e dos aprendizados. Para Pimenta; Lima (2004, p.127), “Nesse processo, [os estagiários] encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente”.

Dentro das experiências realizadas no estágio, os envolvidos têm a possibilidade de crescimento. O professor orientador, o estagiário e também o regente da turma em questão são desafiados com essa nova condição, e têm a oportunidade de refletir e aprender com ela, contribuindo de maneira significativa para um bom início da profissão, da prática cotidiana e também do processo de formação como um todo.

### **7.3 Processos formativos: alguns apontamentos a partir do estágio curricular do curso de Pedagogia/CE/UFSM**

Os processos formativos e a formação inicial de professores já foram de diversas formas muito criticados, avaliados e reconstruídos ao longo do processo histórico. Esse movimento foi estabelecido com o objetivo de alcançar a construção de uma educação, de uma formação com qualidade para desempenhar a profissão de professor. Concomitante a isso, muitos autores como: Nóvoa (1992); Freire (1999); Pimenta (2005); Pimenta; Lima (2004), Antunes (2001), Tardif (2000; 2002); Perrenoud (2002); Arroyo (2001) dedicaram seu tempo a colaborar com possibilidades de compreensão do aluno e do contexto escolar. Recentemente, propuseram-se a entender também a pessoa do professor (NÓVOA, 1992) através

das narrativas de sua história de vida, do estudo e da compreensão das mesmas, elucidando a importância de seu papel frente à educação de crianças que se quer autônomas, críticas e conscientes de sua realidade. Nas concepções de Leite (2006), a formação deve assegurar vários pontos:

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. O processo formativo docente deve contemplar e assegurar aos professores a possibilidade de uma formação contínua que propicie o avanço de outras formas de trabalho com os alunos, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, condições imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas, que hoje estão sendo trabalhadas isoladamente (LEITE, 2006, p.69).

Os alunos de graduação devem ser valorizados em sua especificidade e suas histórias de vida, as quais englobam as experiências vivenciadas que muitas vezes acabam por influenciar na maneira de construir significados sobre determinados aspectos relacionados à educação. Partindo dessa premissa, o aluno terá maiores condições de compreender também a vida de seu colega, seu professor e seu aluno quando estiver atuando. A fragmentação das disciplinas, como a autora coloca, impossibilita que ocorra uma formação integrada e em consonância com a realidade dos acadêmicos. Para Leite (2006, p.68), “Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão, de um modo geral, estruturados curricularmente, e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica”.

Há pouca preocupação com as particularidades do aluno acadêmico e da realidade em que vai atuar, considerando as novas demandas da sociedade do presente. Trata-se, portanto, de uma formação considerada insuficiente e que não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder a essas necessidades. No relato que segue, podemos perceber uma aproximação com o imaginário instituído (CASTORIADIS, 1987) sobre os processos formativos do curso de Pedagogia vivenciados pela colaboradora da pesquisa E. C.

Percebo bem separado. Inicialmente, eu entrei e tinha bastante teoria, aquela coisa pesada, bem profunda, que não tem relação com nada que eu tinha visto antes. Aí, conforme foram passando os

semestres, eu fui me identificando com o que eu já tinha visto e com relação ao que eu ia tendo de experiência com a escola. Então, tu vai entrando mais, acho que é isso. Quando tu está mais perto do final do curso, parece que tu te dá conta do que se está fazendo e de como aqueles conteúdos que tu vê no início são importantes para isso. Mas acho que nós precisamos de uma prática para já ir tendo relação do conteúdo e de como vamos usá-lo. Na formação o curso me atendeu, mas acho que a questão da prática precisa ter mais. Muito teórico e coisas separadas. Fragmentado. (Entrevista semi-estruturada, E.C., 15/10/2005).

Essa fragmentação sentida pela colaboradora reflete a necessidade não só dela, mas de vários graduandos das licenciaturas, de um currículo mais flexível que possa considerar as particularidades da realidade em que ele será desenvolvido, valorizando os sonhos, as histórias de vida e as concepções que as pessoas trazem para a universidade.

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural enfatiza a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea. Dentro deste contexto, a vida escolar deve ser conceitualizada como arena repleta de contestação, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas da escola e da rua se chocam e os professores, estudantes e administradores escolares afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a experiência e prática escolares são dominadas e realizadas. A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (GIROUX, 1997, p. 203).

Dessa forma, o currículo efetivamente poderia oferecer maiores condições de inserção na realidade educacional, já que o aluno da graduação poderia desde sua graduação fazer o diálogo entre as necessidades sentidas por seus alunos e o contexto social em que ele atua. Perceber e refletir sobre essa globalidade de relações é fundamental, e torná-la uma prática concreta com os alunos possibilita entender as condições de domínio e de poder. Há necessidade de perceber isso para se poder buscar transformações, conscientes de que essas relações existem.

A vida de cada indivíduo está diretamente ligada às questões de ordem política, cultural, econômica e social. Em decorrência disso, a atuação do professor não pode estar baseada apenas na transmissão de conteúdos, com o aluno subordinado e obediente, através de práticas impositivas baseadas em repetitivas cópias e sem reflexão sobre o que está sendo ensinado, e portanto sem qualquer relação e significado com a vida do educando.

É necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender da forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. O professor precisa ter mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto no qual se mesclam diferentes interesses valores, bem como mais clareza para examinar criticamente o processo de educação existente no país (LEITE, 2006, p. 69).

Todo processo de escolarização, na universidade ou na escola, deve primar por práticas que possibilitem a discussão e o questionamento sobre verdades absolutas, com base na formação de pessoas mais humanas, compreensivas e solidárias. A sociedade atual carece disso. Para tanto, é necessário estarmos atentos aos movimentos sociais, políticos e econômicos que ocorrem a nossa volta, pois a compreensão destes dá condições de interagir melhor com as dificuldades encontradas ao longo do percurso educativo e profissional de cada pessoa.

É importante que a formação de qualquer indivíduo possa dar-lhe condições de atingir suas metas, ser um profissional ativo, crítico e capaz de correr riscos. Quando isso não ocorre, a formação acaba por não contribuir para o crescimento individual e intelectual, ficando à mercê de decisões alheias à vontade pessoal.

É preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade. É preciso refletir sobre esta dimensão através de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem (LEITE, 2006, p. 70).

Esse distanciamento da realidade em que vão atuar as graduandas é outro aspecto destacado pela colaboradora da pesquisa, quando declara que muitas coisas vistas na universidade estão aquém do que existe nas escolas.

Para mim, faltaram exemplos práticos em sala de aula, de como funcionava aquilo. Dá ou não dá certo? Será que eu vou apresentar o conteúdo e vai surtir efeito? Isso que a professora está me propondo, eu vou conseguir fazer? Por exemplo, a professora de matemática dizia: vamos usar materiais dourados, vamos usar cartelinhas, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo... Até por ali! De onde é que eu vou tirar papel de cartela se os meus alunos todos comem no refeitório da escola... não trazem merenda... dependem do lanche oferecido na escola? Então, algumas coisas são fora da realidade econômica e social da criança, entende? Realidade de universidade, não é a mesma aqui de fora... como dizem, a universidade é um outro mundo... saiu do arco... e caiu em outro... aqui tu esquece teus problemas de casa... e quando tu passou do arco tu começa a lembrar... tem a conta para pagar... tem isso para fazer... então, é outra coisa. Aqui, parece que muda tudo, mas passou do arco, começa tudo de novo. É bem diferente! A realidade de facilidade de material não é a mesma, a universidade é privilegiada com materiais, o Estado e o município, não! O que dificulta o teu trabalho, porque a escola adota o material didático (livro didático), mas será que vai ficar só



no material didático? Só naquele livro? Viver de livro didático? Às vezes tu não encontras nada nesses materiais, três ou quatro textos e veja lá... porque a realidade paulista de ensino não é a nossa, a gaúcha, então não tem aproveitamento. Não digo que o aproveitamento seja zero, mas uns 20% e o restante é tu quem tem que fazer, é tu quem tem que correr atrás, procurar literatura. Cinco, seis, sete livros às vezes... de português, que tu coloca em cima da mesa para poder retirar um texto aproveitável, e tudo tem que privilegiar a realidade que os alunos têm, sem ferir um ou outro. Em tudo temos que ter cuidado, então, caímos novamente no psicológico, no social, no familiar... é incrível! O Brasil em si vive na pobreza, na dificuldade... (Entrevista semi-estruturada, H.L., 14/12/2005).

O contexto social trazido através do depoimento da aluna é instigante e reflexivo. Muitas são as vezes em que se fazem reflexões sobre as questões econômicas de nossas escolas públicas brasileiras com relação às dificuldades de materiais educativos, lúdicos, etc... Essa realidade não raro enfraquece o educador, já que são necessários suportes, como materiais didáticos, para a organização de aulas que primem pela qualidade e que despertem o entusiasmo do aluno.

Superar esse discurso só será possível através do fortalecimento das práticas do professor. As dificuldades existem, mas não podem desviar o olhar de nosso compromisso. Assumi-lo com sensibilidade é indispensável para o professor que está interessado em verdadeiramente contribuir para uma educação igualitária, exigente e com qualidade. Para isso, o professor precisa instituir em suas práticas o espírito de pesquisa, mas com sentido e significado para si e para seus alunos.

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Nessas concepções, a idéia de pesquisa como princípio educativo, ensino na perspectiva de construção do conhecimento, tem que se fazer parceira do desafio, do novo, parteira da dúvida, companheira da curiosidade da imaginação, condições humanas que têm sido, juntamente com o prazer, isoladas da vida acadêmica (FERNANDES, 2006, p. 4).

A busca pessoal e a pesquisa perpassam o crescimento profissional dos professores. Nada é estanque e sendo assim sempre teremos algo para aprender. Um aspecto significativo encontrado no depoimento de nossa colaboradora H.L. é justamente essa capacidade de perceber e construir uma formação baseada na busca pessoal. Apesar de vislumbrar o curso de Pedagogia com um olhar instituído de formação exigente, mas descontextualizada, a colaboradora apropria-se de maneiras diferenciadas para a complementação do que é considerado como “incompleto” no que se refere às fundamentações teóricas. Através de muito estudo particular consegue implementar o novo, a diferença dentro do que está instituído

(Castoriadis, 1983), ultrapassando barreiras e percebendo que seu desenvolvimento e crescimento necessitam de seu esforço intelectual.

É o resultado de uma procura pessoal que faz com que o professor não se acomode ao que é em determinado momento, mas o faz procurar por padrões de desempenho cada vez mais elevados, o faz viver num estado de permanente insatisfação com sua prática. Por isso, ele se projeta permanentemente em direção a seu próprio aperfeiçoamento, o que exige permanente aceitação de desafios e assumir riscos, colocando em xeque a segurança adquirida anteriormente e superando o medo da mudança (MORAES, 1996, p. 113).

A busca por uma formação qualificada e atualizada é um desafio constante. A sociedade vive vertiginosas transformações e educar nessa trama de relações que se estabelecem todos os dias exige muito empenho e desprendimento por parte do professor que quer estar em posição de igualdade com essas mudanças. É possível perceber na fala de nossa colaboradora que esse tipo de formação e busca aproxima-se do imaginário instituinte.

Eu posso falar que foi mais que boa, foi excelente, porque eu busquei muita coisa, eu como pessoa, como H.L., busquei bastante leitura, pesquisei bastante, então, para mim foi excelente, abriu um “leque” de informações, de oportunidades. Talvez para algumas pessoas não, para quem não entendeu como é a universidade. O professor dá aquele conteúdo, mas tu é quem tem que buscar mais, e aí tiveram mais dificuldade no estágio. Aí, eu vi colegas dizendo que desistiram do estágio, trancaram e que talvez daqui um ano voltassem para retomar o estágio, porque não conseguiram conduzir uma turma. Então, tu fica meio assustada de ver uma colega tua dizendo uma coisa dessas, mas estas são colegas que não buscaram informações. Daí, tem aquela história: “quem tem boca, vai à Roma”... tu tem que sair... se pedirem livro, vai buscar... pegar a literatura... vai na internet... quem é o nome de quem... Então os professores falavam aqui em Jaques D’Elors, Perrenoud, Gardner, e tu tem que sair atrás, tem que buscar quem são, o que falam... não só ficar naqueles nomes que eles te dão... tem que procurar outros... O jogo também tem bastantes pessoas que falam sobre o assunto, tanto na parte da psicanálise, como na parte pedagógica, que são pedagogas que falam sobre o jogo. Então, tu busca “n” nomes para falar de jogos, não pode ficar só naquilo, tem que sair atrás, tem que buscar. 80% é busca própria, 20% é o professor que te auxilia na sala de aula. Todos instigaram a minha busca, principalmente na parte de metodologia, parte de história da educação, até mesmo da prática a gente teve que buscar, mesmo para fazer a montagem da proposta tivemos que buscar nomes, nomes desconhecidos que as gurias foram buscar para os temas delas e fizeram complementação. É uma eterna busca, até mesmo quando a gente vai dar aula, temos que pegar o livro didático, aí tu já tem que buscar o autor e ver qual o melhor para qual disciplina. Para matemática é o Imenes, para português é a Profª Magda Soares, que trabalha bastante a parte de português... então, é uma eterna busca, até mesmo para ti fazer o estágio. E às vezes tu seleciona... procura... busca... acha... pesquisa... acha um exercício ou uma atividade que o teu aluno consiga buscar, que mexa com o cognitivo... porque não adianta tu “enterrar” coisas prontas... prontas... prontas... e ele vai aproveitar o quê? Receber pronto? Ele não é máquina! (Entrevista semi-estruturada, H.L., 14/12/2005).

A aluna traz para discussão um dos aspectos que é a “incompletude do ser humano” (FREIRE, 1999). Essa questão já foi tratada em outros capítulos desse

trabalho, contudo é um aspecto significativo para a formação de todas as pessoas e em especial do professor. Não ser completo, pronto, acabado é o que torna cada pessoa “mais viva”. Nossa construção pessoal e profissional sempre está em processo. Na verdade, é esse sentimento que nos dá “fôlego” para direcionar nossas atitudes, no sentido de estarmos sempre com novas perspectivas, sonhos e metas, enfim, projeções que mantêm nossa vontade de viver e de sermos melhores, mais fortalecidos e experientes no que somos e no que nos dispomos a fazer. Assim, podemos considerar que ela instaurou um olhar instituinte (CASTORIADIS, 1987) sobre sua formação, já que encontrou meios para modificá-la, tornando-a mais coerente e condizente com a realidade social em que vai atuar, superando o que estava posto e estabelecendo uma nova relação com sua formação.

Quando a aluna H.L. expressa em seu depoimento “*para quem não entendeu como é a universidade*”, ela demonstra que conseguiu entender o objetivo que a universidade como instituição de ensino superior sustenta: dar o suporte teórico para possibilitar o diálogo necessário entre a teoria e a prática.

Ensinar e aprender, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 209).

Teoria e prática possuem suas especificidades. É através do processo educativo que ocorre a mediação entre elas. Quando se está atuando, recorre-se ao que foi estudado para saber como agir com o educando. Sabe-se que ele tem suas particularidades, sabe-se que tem seu próprio desenvolvimento, o qual deve ser instigado, mas também respeitado. Dessa forma, Possui-se um conhecimento específico que não seria construído tão qualificadamente somente com a prática, um conhecimento que garante atitudes condizentes com a profissão de professor. Nesta perspectiva, teoria e prática precisam dialogar entre si.

Não se pode reduzir uma atividade tão complexa que é a de garantir a educação de crianças em atitudes baseadas apenas na reflexão da prática sobre ela mesma, sem fundamentações teóricas. É imprescindível o espaço de formação

que a universidade estabelece para os futuros educadores. Através dele, os professores podem ter acesso ao conhecimento científico, sócio-histórico e tecnológico. Partindo disso, o professor vai na prática assimilando e integrando gradativamente as competências, habilidades e atitudes que aprendeu na universidade, sem a qual não teria tal desempenho.

De outra forma, também seria impossível estabelecer como experiência de trabalho apenas o espaço da universidade. Considerando o ensino como prática social, novamente recorreremos à relação necessária de reciprocidade que deve existir entre teoria e prática.

Diante do exposto, a escola e as relações de aprendizado, trocas e conflitos que nela ocorrem devem ser valorizadas em sua integralidade e especificidade. Ambas possibilitam a construção de conhecimentos e saberes tanto quanto na universidade (TARDIF, 2002). São locais ricos em suas experiências, vivências e atitudes. Por essa razão, devem ser analisados com todo o cuidado que merecem.

O processo que faz a mediação entre a teoria e a prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamentos e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 208).

Dessa concepção é possível apreender uma intervenção crítica e criativa no processo de formação humana e transformação da realidade. Essa lógica deve ser incorporada aos espaços de formação se almejarmos a compreensão e a realização de um trabalho educativo que busque a construção de educadores que saibam pensar, agir e rever suas práticas de maneira autônoma e competente. Dessa forma, de acordo com Tardif (2000, p. 121), a conexão entre teoria e prática ocorre quando se admite a relação que nela está intrínseca, qual seja, a relação entre “os sujeitos, os atores cujas práticas são portadoras de saberes e conhecimento”.

Na perspectiva do autor, é imprescindível superar a ilusão de construir práticas e teorias distanciadas da concepção de saberes e conhecimentos construídos por atores da educação e suas subjetividades. Tendo como base essas afirmações, é necessário que universidade e escola andem lado a lado, já que uma é a base da construção e organização qualificada e atualizada da outra.

Outro aspecto significativo destacado no depoimento de nossa colaboradora H.L. diz respeito à forma como os professores da universidade contribuíram em sua construção profissional no momento em que a instigaram nessa busca pessoal para superar as dificuldades sentidas durante seus processos formativos, no que se refere à descontextualização. Acredita-se que é esse movimento de constante desacomodação de concepções pré-definidas, pré-estabelecidas que dará suporte a novas práticas educativas, além de possibilitar ao aluno, de uma maneira geral, as condições de se perceber como ator de seu próprio caminho. Nas concepções de Macedo (2006, p.62),

Ao entrar numa sala de aula, o aluno não deixa suas referências individuais e sócio-culturais nos seus nascedouros ou nos corredores da escola, ele traz consigo sua bagagem de valores e crenças, com os quais vai se desenvolvendo, se modificando, se aperfeiçoando. Cabe ao professor, na edificação de sua aula, **dialogar** autenticamente com essas diferenças, criar meios de mobilizá-las para implementar o aprendizado, no qual o princípio didático fundamental é se aproximar o máximo possível das cosmovisões dos alunos, não para aceitá-las passivamente, mas para trabalhar ativamente com elas, com todos os recursos que a educação contemporânea pode fornecer para educarmos na diversidade (MACEDO, 2006, p. 62).

Assim como foi instigada, a aluna H.L. terá maiores condições de estabelecer a mesma condição com seus alunos, já que percebeu as diferenças que existem entre uma prática passiva de aprendizagem e uma prática com iniciativa própria e com mais autonomia.

A construção da autonomia está diretamente ligada a condições particulares, mas também coletivas. Cada profissional só será realmente autônomo se perceber seu papel de ator na construção de sua autonomia. Esse processo implica novamente a consciência da incompletude, aceitação e respeito às diferenças dos seres humanos. Não pode ser percebido como algo que será construído sobre a opressão de uns sobre os outros, mas com o objetivo de estabelecer um bem comum (CONTRERAS, 2002).

Perceber-se autônomo proporciona uma visão diferenciada de formação e crescimento profissional. Esse entendimento de formação faz com o professor aproprie-se de uma forma particular de praticar a docência, já que reflete constantemente sobre ela na busca de cumprir com seu compromisso de maneira competente.

A oportunidade de crescimento deve ser dada. Através dela, possibilita-se o aparecimento de novas perspectivas para que cada pessoa possa construir a sua própria maneira de ensinar e aprender. Como o autor coloca, as diversidades fazem parte da “riqueza humana” (MACEDO, 2006, p. 62) e devem ser aproveitadas para serem potencializadas. Esse é o papel do professor e da educação.

Essa riqueza humana deve ser contemplada nos currículos de formação e nas escolas. Não há como propor uma educação igualitária se os currículos que regem as instituições de ensino, de maneira geral, não valorizam as diversidades, as peculiaridades e não são flexíveis à incorporação de novas concepções, adequações e ampliações com o objetivo de se tornarem mais próximos da realidade em que são aplicados.

O currículo tem sempre que possuir um interesse emancipatório, uma vez que deve ser uma prática sustentada pela reflexão como práxis; devendo o currículo ser visto menos como um plano a cumprir e mais como um processo que se constrói na interação entre o atuar e o refletir, dentro de uma dinâmica circular pautada por avaliações contínuas e mediada por uma espiral pesquisa-ação (FRANCO, 2002, p. 100).

Nesse sentido, o currículo estaria caminhando em sintonia com o compromisso maior, que é educar com qualidade. Mas, como tornar isso uma realidade concreta? Como propor mudanças tão fundamentais, mas tão difíceis de serem postas em prática?

É em virtude dessa dificuldade de concretização que existe a sensação de distanciamento entre a teoria e a prática. A desarticulação entre as disciplinas e a falta de contato com a realidade durante as discussões fundamentais sobre os autores que corroboram com a educação e suas facetas contribuem para que os alunos percebam seus processos formativos distanciados da realidade futura em que vão trabalhar. O currículo formal não possibilita, portanto, que as alunas percebam a dinâmica de sua formação.

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2000, p. 126).

Dessa forma organizados, os cursos de graduação estariam primando por espaços de trocas concretas entre a teoria e a prática. Mas a racionalidade técnica impede que isso aconteça, pois até mesmo nas reformulações curriculares os “currículos” já são elaborados dentro de uma lógica ultrapassada, pois as experiências dos alunos não são levadas em consideração. Mudanças profundas não são aceitas e a reformulação curricular acaba por se configurar em uma disputa entre poderes: “olha somente a minha disciplina”, ela precisa ficar e com muita carga horária. Na concepção de muitos formadores, ainda perdura a idéia de que os alunos se formam melhor de forem dadas muitas aulas. A quantidade prevalece sobre a qualidade. Currículos novos estão sendo elaborados por “mentes arcaicas” que desconhecem o valor do equilíbrio entre inovação e tradição, entre teoria e prática.

Diante das mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares encaminhadas pelo Ministério da Educação, torna-se imprescindível discutir o currículo com seus atores e autores principais: professores e alunos em interlocução permanente com a missão da universidade e com a prática social, mediando as relações de cuidado entre essas diretrizes, projetos pedagógicos de curso e necessidades da comunidade onde está situado o curso. Nesta perspectiva, torna-se necessário desenhar um outro projeto de curso, em contínuo movimento curricular com perspectiva interdisciplinar, em que o currículo contemple uma relação pedagógica dialógica, mantendo o rigor epistemológico, ou seja, sólida base científica, formação crítica da cidadania, trazendo a ética e a solidariedade como valores fundantes na formação do professor, investindo energia no que ousar denominar de educação da sensibilidade, educação da humanização dos seres humanos (FERNANDES, 2006, p. 01).

É função da escola e da universidade humanizar, sensibilizar, socializar, educar e organizar, junto com seus participantes, a construção dos conhecimentos. Mas para tanto, devem prioritariamente ser valorizados os ambientes em que serão aplicados esses conhecimentos, pois só assim eles terão sentido e significado para a vida dos alunos. No depoimento que segue, fica evidente a necessidade de implementar novas formas de se vislumbrar a formação para que ela esteja de acordo com a realidade educacional.

Do meu conhecimento, é como eu já tinha comentado, que de início eu não tinha valorizado os conteúdos... e muitas vezes os conteúdos foram dados de maneira desvinculada, parecia que uma coisa era separada da outra... e agora no estágio, principalmente no ensino médio, que estamos buscando muito o que faltou... a minha área é Psicologia e exige bastante. Então, agora eu estou vendo e relacionando, e tudo tem a ver, tudo é uma coisa ligada à outra, só que muitas vezes no

curso os professores não se comunicam entre eles, cada um faz como acha, e aí tu fica com falhas, seqüelas entre um conteúdo e outro, e depois para ti conseguir sozinha fazer esses “ganchos”... é mais difícil, e sentimos na pele agora... para conseguirmos relacionar tudo. São poucos os professores que conseguem trazer a prática deles com a tua prática e com a teoria que tu precisa trabalhar. São muito poucos os que conseguem. E isso nos prejudica muito. Eu acho que o tempo todo eles tinham que fazer “ganchos”, não em apenas algumas disciplinas que tu precisa na prática, ali 2 ou 3 horas de observação, mas todas as disciplinas do curso de Pedagogia que tu vai ter que ter para dar aula deveriam estar ativas em sala de aula, participando, procurando atividades, para que tu já possa ir participando até a hora do teu estágio, o que fará com que os relacionamentos sejam melhores. Tenho colegas que tiveram que trocar de escola porque simplesmente não deu, não conseguiram se encontrar, o relacionamento não estava bom... Então, se tu, desde o início adotar a escola como eu fiz... quando cheguei na época do estágio, duas professoras me “disputaram”, uma dizia que eu ia fazer na turma dela, a outra também... foi legal. Mas como a 1ª série sempre me chamou mais a atenção, eu optei por ela. É uma forma de reconhecimento por parte da escola, e eu acredito não estar fazendo feio.... (risos). (Entrevista semi-estruturada, B.X.H., 15/10/2005).

A partir da fala da colaboradora, ressalta-se a importância de que a escola e a universidade sejam percebidas e lembradas como lugares que acolhem, que significam possibilidades de crescimento. Portanto, é necessário que cumpram seu papel de tornar as pessoas mais humanas, solidárias e com condições de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Libâneo (2006) traz discussões importantes sobre a função da Pedagogia e da Educação:

A questão central da Pedagogia é, portanto, a formação humana mediante a qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida em sociedade, considerando uma realidade sempre em mudança. Mas, trata-se da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sócio-cultural hoje visto na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário. É para esse mundo que a Pedagogia precisa dar sua contribuição para a formação das pessoas. Decorre daí o desafio social da Pedagogia, que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança (LIBÂNEO, 2006, p. 215).

O autor contextualiza sua escrita nas mudanças constantes que ocorrem na sociedade, para as quais o professor precisa estar atento e qualificado de modo a ser capaz de promover alterações qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem na vida de cada pessoa, auxiliando e proporcionando ferramentas para que ela possa se construir como sujeito com competências para agir e interagir na sociedade.

Para que a educação aconteça em toda a sua complexidade, é importante que o espaço de sala de aula configure um momento diferenciado, prazeroso, que mantenha viva a curiosidade e o interesse. Também é imprescindível que, além de



se preocupar com o rigor metodológico, com sua profissionalidade, o professor considere efetivamente a vida do aluno (FREIRE, 1999). O comprometimento com esses aspectos contribui para que o ambiente escolar e o universitário possam realmente ser significativos e interessantes para que a aprendizagem ocorra. Essa é a função dos professores de todas as áreas, todas as situações e para com todos que esperam algo que marque positivamente suas vidas.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante todo o desenvolvimento deste curso, perpassando as disciplinas, as experiências vivenciadas, o contato com as colaboradoras da pesquisa, a coleta, a leitura e a interpretação dos dados, muitos aprendizados ocorreram.

Neste estudo, procurou-se uma aproximação das significações instituídas e instituintes construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia - Habilitação Magistério e Matérias Pedagógicas do 2º grau.

Uma das categorias de análise por meio da qual a pesquisa aproximou-se da construção dos significados foi a denominada “lembrança da escola”. É possível depreender desse aspecto que o imaginário instituído está caracterizado pelas más lembranças da escola, espaços em que ocorreram o choro, o esquecimento e a frustração em relação à escola, às aulas e aos professores. A superação desse sentimento ocorreu através da presença de professores que apoiaram, que se interessaram pela vida dos alunos, instigando-os e acreditando neles.

Diante do exposto, percebeu-se que a referida “superação” configurou-se no imaginário instituinte quando os indivíduos buscam novas formas para enfrentar os medos e as frustrações que um contexto educativo mal estruturado pode acarretar.

Ser professor no contexto atual exige muito mais que preparação, exige comprometimento, pois na escola é possível ver e sentir os pontos negativos da profissão do professor perante a sociedade e suas frustrações mais freqüentes. Contudo, a educação é um dos principais caminhos para propor condições as nossas crianças de desenvolverem seus potenciais. Portanto, ela deve ser uma experiência significativa na vida das pessoas para que esse espaço de construção coletiva do conhecimento possa contribuir para a sua construção pessoal e profissional.

Em relação à construção da identidade docente, as colaboradoras ingressaram no curso de Pedagogia sem estarem identificadas com o mesmo, sendo ele sua segunda opção. Esse aspecto caracteriza o imaginário instituído. A identificação com o curso de Pedagogia ocorreu com a participação em projetos extra-curriculares e por meio das experiências vivenciadas no estágio curricular do curso. A construção da identidade profissional assume a dimensão do imaginário instituinte quando as colaboradoras, através da reflexão sobre a prática nos projetos e no estágio, se sentem mais seguras, mais professoras, identificando-se com sua

profissão, tornando-se capazes de refletir sobre as imagens construídas enquanto alunas durante toda a sua trajetória educativa.

Diante dessas considerações, a identidade profissional, como vinha-se abordando nesse trabalho, é um caminho em constante construção. Esse processo retoma a importância da presença significativa de professores na escolha da forma como conduzir uma prática educativa baseada na paixão pelas crianças, pelas pessoas e também pela educação destas.

Quanto aos processos formativos, percebeu-se que o imaginário instituído que perpassa essa categoria de análise diz respeito ao mito da prática sobre a teoria. Mesmo considerando que os processos formativos são a chave da construção do perfil de um profissional de qualidade e que as experiências estabelecidas no período de graduação foram positivas e significativas, as colaboradoras da pesquisa ainda acreditam mais nas experiências construídas com a participação em projetos desenvolvidos na comunidade educativa e no contato com a realidade por meio do estágio do curso de Pedagogia.

O imaginário instituinte, que se refere aos processos formativos, está representado no empenho, na busca pessoal e no desejo de ir além do que é oferecido na universidade, percebendo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão.

Nesse sentido, acredita-se ser necessário cada vez mais investir na profissão do professor e na sua formação. Um dos aspectos que considera-se relevante é o de possibilitar ao professor em formação, experiências de estágios durante o curso, inserindo-o no contexto escolar, no contato com alunos, com outros professores e com os conteúdos, etc.. Pensa-se que dessa forma a formação poderia oferecer melhores ferramentas para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, possa gradativamente ser construído. Assim, o tão falado “choque com a realidade” pode ser minimizado e enfrentado, e situações de desencantamento e frustrações com a profissão poderiam ser evitadas, pois os acadêmicos por estarem desde o 1º semestre em contato com a realidade educacional estarão mais preparados para enfrentá-la.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente.** In: VEIGA, Ilma passos A. (org.) Caminhos da profissionalização do magistério. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **Práticas Educativas repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró Reitoria de Graduação, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O imaginário social dos meninos e meninas em situação de rua em relação à escola.** Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre.** Imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria a aos métodos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.15-23, jan/mar.1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Notas sobre o currículo na formação de professores:** teoria e prática. In: Formação de professores / organizadores Raquel Volpato Serbino... [et al.]. -São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 5 ed. tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes- Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do Labirinto II.** Os domínios do homem. Rio de Janeiro Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, Memória e Gênero:** estudos sobre Formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor:** O tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. Porto: Porto, 1991.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORDOBA, Rogério de Andrade. **Imaginário Social e Educação:** criação e autonomia. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, p.15-23, jan/mar.1994.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, Alunos fascinantes.** Colina, São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis:Vozes,1994.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora:** mitos, ritos, espaços e tempos. Tese de Doutorado-PUCRS. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

DUBAR, Claude. **Formação Trabalho e Identidades Profissionais.** In: CANÁRIO, Rui (org). Formação e Situações de Trabalho. Portugal: Porto Editora, LDA,1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Diálogos Epistemológicos nas Licenciaturas:** Re-Invenção e Mediações em Campos Moviáveis? In: XIII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, 2006. Anais, CD-ROM.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Programas de Aprendizagem:** Uma travessia curricular em construção. VI ANPEdSul.Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Junho de 2006. Anais, CD-ROM.

FERREIRA, Nilda Teves; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Imaginário Social**: revendo a escola. In: Em aberto, Brasília, ano14, n.61, p.5-14, jan/mar.1994.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Para uma nova Educação**: Resgate da Imagem Poética do Professor. In: Imagens de Professor. Significações do Trabalho Docente. OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org), Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o Profano**: O lugar social do Professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FERREIRA, Rodolfo. **Magistério, Mídia e Imagem**: O Jogo das expectativas. In: Imagens de Professor. Significações do Trabalho Docente. OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org), Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizzazione. Teoria e Pratica**. Raffaello Cortina Editore: Itália, 2003.

\_\_\_\_\_. **As relações de in(dependência) entre a oralidade e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: 22. ed. Edições Graal, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Para um currículo de formação de pedagogos**: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal. Porto Editora, 1999.

GATII, Bernardete. **Formação de professores e carreira**. Problemas e Renovação. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2000.

GADOTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Ed. da FEEVALE, 2003.

GHEDIN, Evandro; BRITO, César Lobato; OLIVEIRA, Norma Aparecida Lopes de. **O espaço Pedagógico da Formação Docente**: Relato de uma experiência no Curso Normal Superior. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.: 2006: Recife, PE) Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Aida Maria Monteiro Silva... [et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

GROSSI, Esther Pillar. **Violência e escola que ensine**. Revista do GEEMPA (Grupos de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). Porto Alegre, maio de 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor**: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um Caleidoscópio. trad. Jussara Haubert Rodrigues 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. trad. Jussara Haubert Rodrigues. - Porto Alegre: ArtMed, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. trad. Jussara Haubert Rodrigues. - Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

HUBERMANN, Michaël. **O ciclo de Vida Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António. Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação a edição brasileira Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Sobre o conceito de Memória**. Texto preliminar do primeiro capítulo do livro *Educação memórias e os desafios da sociedade tecnológica* (Papirus, no prelo), 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.: 2006:Recife, PE) Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. Aida Maria Monteiro Silva... [et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação-visão crítica e perspectivas de mudança**. In: Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Formação de profissionais da Educação. Políticas e Tendências, CEDES, POA, Dezembro de 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia - Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Práticas de estágio supervisionado em formação continuada**. In: Didáticas e ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos/ [organizadores, Dalva E. Gonçalves Rosa, Vanilton Camilo de Souza; Daniel Feldman...[et. Al.]. -Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LISITA, A. **Racionalidade reflexiva na Formação de professores**: Contribuições para o ensino e a pesquisa em Didática. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) Novas Subjetividades, Currículo, Docência e



Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. A. **Aula Como Atos de Sujeitos do Currículo e Acontecimento Multirreferencial.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

MACHADO, Aline Dubal, et al. **Ciclos de Vida pessoal e profissional na trajetória docente.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.

MARCONDES, Maria Inês; TURA, Maria de Lurdes. **Da pesquisa para a Prática, da Prática para a Pesquisa.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Juventude, escola e sociabilidade.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes Pedagógicos e atividade docente. Edson Nascimento Campos... [ et. al.];- 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Docência, Trajetórias Pessoais e desenvolvimento profissional.** In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores. São Carlos, EDUFSCAR, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Analisando a função social da escola: Inserção do Pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.:2006:Recife, PE) Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]. - Recife: ENDIPE, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Trans-formação.** In: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora LDA, 1992.

MORAES, Roque. **Compreendendo a profissionalização mediante histórias de bons professores.** Educação. Porto Alegre. Ano XIX, N.31, 1996, P.103-118.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1992.

\_\_\_\_\_. **Revista Nova Escola**. A Formação em Foco, Maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação escola - sociedade**: “novas respostas para um velho problema”. In: Formação de professores / organizadores Raquel Volpato Serbino...[et al.].-São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.-(seminários e debates).

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **De que imaginário estamos falando?** SIGNOS, lajeado, ano 9, n.1, p.59-71, 1998.

\_\_\_\_\_. **Imaginário social e escola de segundo grau**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.  
(Coleção Livros de Bolsa).

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e razão pedagógica; trad - Cláudia Shilling. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de professores**. Unidade teoria e prática? 3ed.são Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.- ( coleção docência em formação.Séries saberes pedagógicos).

\_\_\_\_\_. (org) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Edson Nascimento Campos... [ et. al.]; - 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In, NÓVOA, Antonio (org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um novo Design para o ensino e a aprendizagem; trad-Roberto Catoldo Costa- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004.

STIVANIN, Neridiana Fábila. **As concepções dos Gestores Educacionais com relação às práticas educativas das estagiárias do curso de Pedagogia do CE/UFMS.** Monografia de Especialização, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2003.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no Magistério.** In, CANDAU, Vera Maria(org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro.DPEA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Apresentação à edição brasileira.** In: JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação a edição brasileira Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

FECHA: \_\_\_\_\_

No.	Fecha	Descripción	Valor
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			

**ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CURSO DE PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU -  
LICENCIATURA PLENA  
CÓDIGO 622 (versão 1984)\*

SEQÜÊNCIA ACONSELHADA

Ítem	Sem.	(T-P)	Chs	Tipo	Nome da Disciplina
102	1ª	(4-0)	60	Obr.	METODOLOGIA CIENTIFICA
212	1ª	(4-0)	60	Obr.	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
101	1ª	(4-0)	60	Obr.	SOCIOLOGIA GERAL
107	1ª	(4-0)	60	Obr.	COMUNICAÇÃO EM LINGUA PORTUGUESA I
133	1ª	(2-2)	60	Obr.	MORFOFISIOLOGIA DOS SISTEMAS
117	1ª	(6-0)	90	Obr.	PSICOLOGIA GERAL
303	1ª	(4-0)	60	Obr.	PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS
107	2ª	(6-0)	90	Obr.	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
103	2ª	(6-0)	90	Obr.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
109	2ª	(2-0)	30	Obr.	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL
110	2ª	(7-0)	105	Obr.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I
111	2ª	(6-0)	90	Obr.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
108	2ª	(4-0)	60	Obr.	COMUNICAÇÃO EM LINGUA PORTUGUESA II
204	3ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL
205	3ª	(2-2)	60	Obr.	MÉTODOS QUANTITATIVOS EM PESQUISA EDUCACIONAL
210	3ª	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I - FUNDAMENTAL
106	3ª	(4-0)	60	Obr.	TEORIA DA EDUCAÇÃO
214	3ª	(5-0)	75	Obr.	HISTORIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
215	3ª	(5-0)	75	Opt.	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
216	3ª	(6-0)	90	Obr.	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II
301	3ª	(4-0)	60	Opt.	ÉTICA PROFISSIONAL
209	3ª	(4-0)	60	Opt.	HISTORIA DA CULTURA
221	3ª	(4-0)	60	Opt.	LINGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL I
211	4ª	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II - FUNDAMENTAL
210	4ª	(2-2)	60	Obr.	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DA APRENDIZAGEM
211	4ª	(4-0)	60	Opt.	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO EXCEPCIONAL
212	4ª	(4-0)	60	Opt.	PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM
213	4ª	(5-0)	75	Opt.	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO BRASILEIRA
217	4ª	(4-0)	60	Obr.	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OCUPACIONAL
344	4ª	(4-0)	60	Opt.	LINGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL II
231	4ª	(4-3)	105	Obr.	DIDÁTICA I
232	4ª	(5-0)	75	Obr.	BASES TEÓRICAS DA ALFABETIZAÇÃO
201	4ª	(3-0)	45	Obr.	NEUROPSICOLOGIA
212	5ª	(4-0)	60	Obr.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA III - MEDIO
340	5ª	(4-0)	60	Obr.	MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO I
342	5ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES PLÁSTICAS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES
341	5ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES
344	5ª	(4-2)	90	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES
345	5ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES



Curso	Sem.	(I-P)	Cns	tipo	Nome da Disciplina
N355	5ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
N310	6ª	(4-0)	60	Obr.	LITERATURA INFANTIL
N341	6ª	(2-2)	60	Obr.	MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO II
N352	6ª	(4-2)	90	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
N353	6ª	(4-2)	90	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
N354	6ª	(4-2)	90	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DOS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES I
N356	6ª	(2-2)	60	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
N415	7ª	(3-4)	105	Obr.	DIDÁTICA II
N416	7ª	(3-2)	75	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
N417	7ª	(3-2)	75	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
N418	7ª	(3-2)	75	Obr.	METODOLOGIA DO ENSINO DOS ESTUDOS SOCIAIS NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES II
N421	7ª	(3-4)	105	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1ª GRAU I
N422	8ª	(4-16)	300	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 1ª GRAU II
N425	8ª	(4-2)	90	Obr.	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA DE 2ª GRAU

#### - DADOS INERENTES A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Carga Horária a Ser Vencida em Disciplinas Obrigatórias	3.450 horas
Carga Horária Mínima a Ser Vencida em Disciplinas Optativas	120 horas
Carga Horária Total Mínima a Ser Vencida	3.570 horas
Número de Créditos a Serem Vencidos em Disciplinas Obrigatórias	198 Créd.
Número Mínimo de Créditos a Serem Vencidos em Disciplinas Optativas	8 Créd.
Número Mínimo de Créditos a Serem Vencidos	206 Créd.
Número de Disciplinas Obrigatórias a Serem Cursadas	45 Disc.
Número Mínimo de Disciplinas Optativas a Serem Cursadas	2 Disc.
Número Mínimo de Disciplinas a Serem Cursadas	47 Disc.
Prazo Mínimo para Integralização Curricular	8 Sem.
Térmo Médio para Integralização Curricular	8 Sem.
Prazo Máximo para Integralização Curricular	14 Sem.
Limite Mínimo de Carga Horária Requerível por Semestre	255 horas
Limite Máximo de Carga Horária Requerível por Semestre	480 horas
Número de Trancamentos Parciais Possíveis	9 T.p.
Número de Trancamentos Totais Possíveis	4 T.L.

#### Observações

- 1) Requisitos de acesso as disciplinas: vide junto a Coordenação do Curso.
- 2) Modalidade(s) de cumprimento das disciplinas optativas: o mínimo de 120 horas, mencionado anteriormente, deve ser cumprido de acordo com a preferência do estudante, o aconselhamento do professor orientador e as disponibilidades da Instituição.
- 3) As modalidades de oferecimento/realização de estágio, correspondentes as diversas disciplinas de Prática de Ensino que integram o currículo do Curso/Habilitação, serão definidas em nível das pertinentes normas que regem os respectivos desenvolvimentos.

#### - BASES LEGAIS DO CURSO/CURRÍCULO/PROFISSÃO

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

Estrutura Curricular: Resoluções n. 02/69 e n. 09/69 - CFE; Parecer n. 65/82 - CFE; Pareceres n. 10/84, n. 01/87, n. 016/99, n. 08/04 e n. 23/04 - CEPE

#### Currículo em Extinção



## Questões para a pesquisa

- 1- Como você percebeu ao longo dos anos o curso de pedagogia?
- 2- Durante o curso você se envolveu em algum projeto de pesquisa? Qual?
- 3- Em caso afirmativo a participação tem auxiliado no estágio?
- 4- Como você se sente neste período de estágio?
- 5- Quais são as imagens de professores que você tem no momento de organizar suas práticas e de ser a professora que você é?
- 6- Quais suas percepções com relação à sua construção do conhecimento durante o curso?
- 7- Como você vê a estrutura curricular do curso de pedagogia/ Ce/UFSM a qual você se formou?
- 8- Como você vê a relação teoria-prática nas disciplinas no decorrer de todo o curso?
- 9- Com relação às teorias trabalhadas em aula na Universidade. Estão contribuindo para a sua prática no estágio? Quais são os conhecimentos que você está levando do curso para o seu estágio?
- 10- Como você percebe essa passagem de ser aluna para ser professora?
- 11- Tardif (1991) aponta os seguintes saberes: da experiência; disciplinares; das ciências da educação; da tradição pedagógica; da ação pedagógica. No seu estágio quais desses saberes você está utilizando no seu estágio ?
- 12- Quem é a professora ( fulana).....como ela está se constituindo?



## DECLARAÇÃO

Santa Maria, \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins necessários, que cedo os direitos de minha entrevista gravada na data : \_\_\_\_\_, bem como dos textos autobiográficos, relatos orais gravados, registros visuais de desenhos e fotografias, para que Helen Denise Daneres Lemos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e autora do Projeto de Pesquisa intitulado: *A Produção de Textos e o Letramento nos Anos Iniciais: A Prática de Acadêmicos Formandos do Curso de Pedagogia*, possa usar esses instrumentos integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data \_\_\_\_\_.

Da mesma forma, cedo os instrumentos de coleta para uso de terceiros, ficando o controle por conta da autora da pesquisa, que tem sua guarda.

Gostaria de ser apresentada e identificada na pesquisa da forma citada abaixo, (nome completo ou letras das iniciais do nome completo),

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Colaborador(a) do Projeto de Pesquisa