

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

MAÉLI MARTINS HUGO

**EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
de que formação estamos falando?**

Porto Alegre
2013

Maéli Martins Hugo

**EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
de que formação estamos falando?**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Luciane Uberti

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a construção deste trabalho e com a minha trajetória até aqui. Em especial...

Aos meus pais por todo o carinho e dedicação. Pai, por me ensinar a importância dos estudos na vida e por investir tanto na minha educação. Mãe, a pedagoga que me inspirou esta escolha e o tema deste trabalho, obrigada.

Às minhas irmãs, Gabi e Vivi, por sempre servirem de exemplo, como professoras, amigas e companheiras de todas as minhas loucuras.

À minha querida orientadora Luciane Uberti por ter sido sempre tão compreensiva e inspiradora. Mesmo eu caindo de paraquedas com uma ideia simples, me acolheu e, aos poucos, foi se tornando fundamental para o meu crescimento, um exemplo profissional. Obrigada por engrandecer meu trabalho com suas falas cheias de conhecimento e pelo conforto ao dizer inúmeras vezes: “Calma, que vai dar tudo certo...”. Também, à Scheyla, minha parceira de orientação, pelos momentos de aflição e alegria que dividimos nesse período.

Às minhas mais amadas amigas, Marina e Lia, a quem tive a sorte de conhecer lá no primeiro semestre de curso. Obrigada por me suportarem durante todos esses anos, por dividirem comigo tantos momentos felizes, pelos cafezinhos no Antônio, pelos trabalhos compartilhados, pelos estudos, pelas noites de risadas e muito chocolate, pela amizade eterna. Amo vocês!

Aos professores com quem tive a oportunidade de trabalhar como bolsista: Aline por me apresentar a monitoria, a extensão e a pesquisa, confiando-me dois anos de trabalho, sempre exigindo mais e mais. Dani, por me acolher no período mais crítico do curso, sempre com palavras doces, abraços e um sorriso no rosto. Por me dar de presente o Parafernália e os nossos ‘encontros’, obrigada. Agradeço, também, à Liliane, pela grande parceria nesse último ano, por me ensinar como é um verdadeiro e bom chimarrão, pelos conselhos e companheirismo.

Às melhores e mais musas bolsistas, que me ensinaram que trabalho, amizade e alegria andam juntos. Por todos os momentos de risadas, choradeiras, almoços, encontros e aprendizagens. Principalmente a minha (quase) dupla Aninha que me serviu de exemplo para concluir este caminho. Obrigada pelas leituras

*compartilhadas, pelos abraços e conselhos nas madrugadas em que não te deixei
dormir.*

*Aos melhores amigos, que se mantiveram firmes ao meu lado, mesmo quando tive
que abrir mão de suas companhias devido às correrias da faculdade.*

À todos que contribuíram para esta conquista, obrigada!

Entrar no palácio do conhecimento pela porta principal requer gasto de tempo e de formas; homens de muita pressa e de pouca cerimônia contentam-se com a porta dos fundos.

Jonathan Swift

RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a aprofundar os estudos sobre a construção da identidade docente do licenciando em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir da leitura de relatórios e documentos referentes ao período de prática pedagógica realizados durante o curso, foram analisados os discursos de alunas que se encontram em fase de conclusão de curso. Proporcionando momentos de reflexão sobre suas trajetórias acadêmicas, as participantes foram incentivadas a retomar a leitura dos seus relatos de prática e, por meio de entrevistas, expor suas percepções. Com embasamento nos estudos de Pimenta e Tardif sobre o professor reflexivo, esta investigação objetivou aprofundar os estudos sobre os conhecimentos construídos no curso de Pedagogia e sua relação com outras experiências educacionais dos licenciandos para a formação da sua identidade docente. Pretendeu, também, compreender como os alunos veem sua trajetória até a construção de um “ser professor” e verificar se é possível identificar um momento do curso considerado marcante para a formação da identidade docente dos alunos. A partir dos dados analisados, foi possível perceber que os estudos realizados no curso, as experiências práticas vivenciadas e proporcionadas pelo currículo, a busca pessoal por conhecimentos específicos sobre suas área de interesse e a prática pedagógica em escolas, são fatores fundamentais para a formação da identidade docente e do licenciando em Pedagogia da UFRGS.

Palavras-chave: Identidade docente. Docência-pesquisa. Professor reflexivo.

SUMÁRIO

1. Trajetória que inspira a reflexão	8
2. Processos de investigação	10
3. Referencial histórico e teórico	13
3.1. Sobre a formação docente	13
3.2. Sobre o currículo da Pedagogia na Universidade	16
4. Reflexão analítica	20
4.1. Diferentes visões sobre o binarismo teoria/prática	20
4.2. Construção da identidade docente	24
4.3. O currículo da Pedagogia	30
5. Considerações finais	35
Referências	38
Anexo 1	40
Anexo 2	41
Anexo 3	42

1. TRAJETÓRIA QUE INSPIRA A REFLEXÃO

Os questionamentos que me levaram a estudar sobre o tema da construção da identidade docente do licenciando em Pedagogia, mesmo que de forma inconsciente, já se faziam presentes desde a minha decisão em cursar Pedagogia. Vivenciando, como filha, o contexto escolar e a formação profissional de uma pedagoga, me perguntava como poderia alguém modificar drasticamente sua forma de trabalho a partir de uma experiência em um curso de nível superior.

Entre tantas representações do ser professor com as quais convivi, pensava em como seria eu daquele lado da escola. Questionei-me, muitas vezes, sobre minha capacidade de construção de identidade docente conforme considerava a ideal. Desde o início do curso, antes mesmo de qualquer noção do caminho que estava prestes a percorrer, pensava em como gostaria de sair dali, com que bagagem intelectual, de qual forma profissional.

Durante o meu percurso na graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pude perceber que em vários momentos ou a cada semestre, diferentes práticas e vertentes teóricas eram apresentadas e estudadas e modificavam-me em algum aspecto particular. A partir do 4º semestre, as disciplinas de seminário passam a ser denominadas Seminário de Docência, propondo práticas pedagógicas destinadas cada qual a uma faixa etária da Educação Básica.

Analisando minha trajetória pessoal, através da retomada de registros escritos, encontrei mudanças nas metodologias utilizadas, nos modos de planejar, de analisar as práticas, de ver e pensar o que é ser profissional da educação. Dois períodos em particular deixaram marcas mais profundas nessa mudança de pensamento. São eles o 5º semestre, onde a disciplina de seminário propõe a prática entre 4 e 7 anos de idade, e o 7º semestre no qual é realizado o estágio curricular. No primeiro, ocorreu uma mudança no meu modo de ser aluna – de um curso de graduação pelo qual, até aquele momento, ainda não havia sido tão desafiada pela grande cobrança por produções escritas bem estruturadas e por uma prática extremamente planejada. No segundo, a mudança foi no modo de ser professora, na forma de superar as expectativas da professora orientadora, da professora titular da turma, dos alunos e minhas, como professora, tudo ao mesmo tempo, tentando construir minha própria identidade docente.

Ao deparar-me com a etapa final do curso, em que precisamos realizar o Trabalho de Conclusão, encontrei uma possibilidade de aprofundar a reflexão sobre o currículo da Pedagogia, sobre identidade docente, sobre as trajetórias pessoais dos licenciandos, e sobre a existência de uma interação entre estas discussões. Em função desta trajetória, no presente trabalho, procurei entender de que formas ou em que momentos o curso de pedagogia constitui as concepções do licenciando em relação à prática pedagógica, construindo a sua identidade profissional. Neste sentido, a minha principal pergunta de pesquisa é: *Como as alunas entendem a sua trajetória no curso de Pedagogia?* Para tanto, a presente pesquisa analisou o discurso das alunas, por meio de memórias e narrativas, sobre suas trajetórias acadêmicas, enfocando as impressões acerca desta vivência durante os períodos de prática pedagógica, quais sejam, entre o 4º e o 7º semestre do curso. Tal discurso foi coletado a partir de entrevistas semi estruturadas em conversa com três alunas do 8º semestre, em fase de conclusão de curso. Tais alunas foram selecionadas por possuírem diferentes experiências docentes durante o período de curso – tanto nas mini-práticas curriculares como em bolsas de monitoria, de pesquisa e de extensão na Universidade – e por terem seguido a grade curricular conforme a proposta, matriculadas em todas as disciplinas programadas para cada semestre.

No momento em que me questiono sobre como o professor reflete sobre sua formação e sua prática, estabeleci alguns objetivos para esta investigação, procurando qualificar o estudo sobre a formação em pedagogia. Com este estudo, pretendi, também, contribuir com a reflexão crítica sobre o percurso das alunas no atual currículo da pedagogia, o qual apresenta reformulações importantes frente às novas demandas legais. No capítulo de análise busco aprofundar os estudos sobre os conhecimentos construídos no curso de Pedagogia e sua relação com outras experiências educacionais dos licenciandos para a formação da sua identidade docente, bem como entender se há e quais são os principais marcos, para a construção da identidade docente, existentes ao longo do curso de Pedagogia para o grupo estudado. Paralelamente, relato como as alunas identificam mudanças ou influências nas suas concepções teórico-práticas a partir das reflexões transcritas em relatórios de práticas pedagógicas proporcionadas pelo curso, no contexto desta universidade.

2. PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO

De modo a efetivar o estudo que propunha para esta pesquisa era preciso estabelecer critérios para seleção do objeto de análise. A escolha pelas experiências das alunas participantes desta pesquisa surgiu a partir da grande diversidade de trajetórias construídas por elas dentro do curso de pedagogia. Este percurso oferece infinitas possibilidades de experimentações, áreas para estudo e atuação. Todas tiveram uma vida acadêmica intensa através de atividades extracurriculares. Cabe apresentar alguns detalhes sobre os rumos que cada uma das entrevistadas seguiu durante estes quatro anos dentro da universidade.

Todas elas estão cursando o 8º semestre e seguiram o curso conforme a proposta curricular, matriculadas em todas as disciplinas programadas para cada semestre. Na maior parte do curso estiveram nas mesmas turmas, divergindo apenas a partir do período de estágio.

A primeira delas, Helena¹, atua há 4 anos em uma escola privada de Porto Alegre, como auxiliar de professora entre os níveis I e III da Educação Infantil. Em suas mini-práticas curriculares, procurou esta mesma escola para realizá-las, com exceção do estágio final, realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. Paralelamente às disciplinas obrigatórias, participou de muitas disciplinas eletivas em busca de aperfeiçoamento em diferentes áreas.

Em contrapartida, Denise possui uma caminhada mais diversa. Iniciou como monitora de ensino na universidade na área da educação de surdos, passando também por bolsa de iniciação científica. Há um ano é concursada pela rede estadual como professora do 1º ano do Ensino Fundamental e, também, supervisora de uma escola estadual de surdos. Suas mini-práticas² curriculares foram realizadas principalmente na rede pública, inclusive seu estágio final em uma turma de surdos da Educação de Jovens e Adultos.

1 As entrevistadas serão citadas utilizando nomes fictícios no intuito de obedecer aos princípios éticos exigidos pela investigação.

2 Termo que se refere aos períodos de inserção das alunas em ambiente escolar, os quais ocorrem entre os 4º e 6º semestre do curso, antecedendo o estágio, realizado no 7º semestre. Outros detalhes sobre o funcionamento das mini-práticas podem ser encontrados no subcapítulo “Sobre o currículo da Pedagogia na Universidade”.

Sem experiências de atuação em escola, para além das práticas do curso, Lídia sempre esteve vinculada à universidade como bolsista, primeiramente como monitora da disciplina de LIBRAS e, posteriormente, como bolsista de pesquisa e de extensão com ações em escolas de surdos, totalizando 3 anos de experiência nesta área da educação. As mini-práticas curriculares também foram realizadas principalmente na rede pública de ensino, inclusive, o estágio final foi feito em uma turma de surdos do 3º ano do primeiro ciclo, em uma escola municipal bilíngue.

Este estudo segue uma abordagem qualitativa no campo da Educação, caracterizando-se como um estudo de caso. Considerando que os sujeitos participantes desta pesquisa constituem um caso bem específico – um grupo de professoras em formação, em fase de conclusão de curso –, mesmo que pareça comum com os encontrados em outras pesquisas, é também singular, pois cada uma delas passou por experiências distintas, embora tenham realizado as mesmas disciplinas, no mesmo período ao longo do curso, direcionando o olhar para algo, também, distinto.

O estudo de caso, conforme Lüdke e André (1986), se caracteriza por uma busca por descobertas, mesmo que o pesquisador esteja partindo de um aporte teórico inicial, onde novos elementos podem surgir ao longo do estudo. Busca relatar a realidade da forma mais completa e contextualizada possível. Procura apresentar detalhadamente o contexto em que os sujeitos estão inseridos, analisando os diferentes pontos de vista sobre a situação em foco, os comportamentos, as reflexões e interpretações que emergem do espaço onde ocorre a pesquisa. As fontes de coleta de dados geralmente são variadas e, no âmbito desta pesquisa, serão realizadas análises de relatórios de prática docente transcritos por alunas do curso de Pedagogia e entrevistas semi estruturadas.

A opção pela entrevista semi estruturada ocorreu em função de não haver uma relação de hierarquia entre pesquisador e pesquisado, e sim uma relação de interação onde “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33-34). Desta forma, as informações fluem de maneira mais representativa e autêntica. Esta forma menos formal de troca de informações também ocorreu devido à minha proximidade pessoal com o grupo entrevistado. Trata-se de colegas que me acompanharam desde o

primeiro semestre de curso as quais as trajetórias acadêmicas me são muito familiares. Entre conversas de corredor e desabafo, muitas perguntas já me foram respondidas fora do âmbito da pesquisa. O cuidado com o distanciamento no momento da análise foi fundamental. Não que signifique uma pretensão de exercer total neutralidade, mas que houve a busca por um posicionamento ético onde se procurou estabelecer um lugar de pesquisador conforme esta investigação exige.

Com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão sobre suas trajetórias acadêmicas, as participantes foram incentivadas a retomar a leitura dos relatórios referentes aos períodos de prática pedagógica realizados no 5º e no 7º semestres do curso – o portfólio apresentado à disciplina de Seminário de Prática Docente de 4 a 7 anos e o relatório final de estágio, respectivamente. Posteriormente, realizei a leitura e análise destes relatórios no intuito de guiar a elaboração das entrevistas, bem como fortalecer o material empírico da pesquisa. Durante as entrevistas, foi feita uma análise dos discursos apresentados sobre a evolução das posturas docentes destas alunas ao longo do curso. Desta forma, as reflexões das alunas tanto a partir dos documentos analisados quanto no momento da entrevista, compuseram o material de análise desta pesquisa.

3. REFERENCIAL HISTÓRICO E TEÓRICO

Previamente à realização de qualquer análise ou busca por material empírico relacionado com esta investigação, foi necessário um aprofundamento nos estudos teóricos relacionados com a formação docente e o curso sobre o qual estarei apresentando, posteriormente, olhares dos alunos que o frequentam. Desta forma, senti a necessidade de esclarecer alguns conceitos que permearam o trabalho, e seguiram sendo aprofundados até a conclusão deste.

3.1. SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Na busca por entender de onde vêm ou onde são construídos os saberes formadores da identidade docente, me proponho a pensar como Tardif (2002), quando descreve o saber docente como um saber plural, formado por saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Em seguida faço um detalhamento sobre como se caracterizam.

Nas ciências humanas, e da educação, os conhecimentos da formação acadêmica se transformam em saberes destinados à formação científica do professor, e, se incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica. “No plano institucional, a articulação entre estas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores” (TARDIF, 2002, p.37). É durante a formação que o professor tem contato com as ciências da educação. Desta forma, procuro aprofundar os estudos sobre o currículo da pedagogia e em como ele se relaciona com a prática e com os saberes do aluno.

A Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 4º, destina o curso de Licenciatura em Pedagogia à "formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (CNE/CP, 2006). No entanto, podemos nos questionar como será possível em um curso de 4 anos, organizar um currículo para formar um profissional com todo este campo de trabalho? O Curso de Pedagogia da

UFRGS possui um currículo que procura atender a essas orientações, e a universidade proporciona ao aluno experiências das mais diversas entre pesquisa, extensão e ensino. Os relatos das alunas serão fundamentais para compreendermos como estas diferentes trajetórias operam nas práticas dos alunos e qual professor elas estão formando.

A formação acadêmica, na construção da identidade docente, é articulada aos saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento (matemática, geografia, história, literatura, entre outros). São saberes sociais definidos pela instituição universitária, selecionados e integrados na forma de disciplinas no curso de formação. Os saberes curriculares são as abordagens teóricas, os objetivos e métodos definidos pela instituição escolar apresentados na forma de programas escolares (TARDIF, 2002).

Os saberes experienciais também influenciam na articulação entre as ciências e a prática docente. Tais saberes são aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados” (idem, p.39). Os professores os desenvolvem, baseados no seu trabalho cotidiano e a relação com seus próprios saberes. Mas há um distanciamento entre educadores e pesquisadores, percebe-se que “o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (idem, p.35).

As universidades parecem reforçar esta separação entre educadores e pesquisadores quando constatamos que é dada uma importância maior às pesquisas como se extensão e ensino não tivessem o mesmo valor acadêmico. Nas escolas, essa separação ocorre de forma a transformar o professor em mero “transmissor”³ dos saberes elaborados pela academia e por outros grupos. O professor não controla o processo de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares).

Aprofundando a discussão sobre a formação docente, acredito na possibilidade de um professor que pensa a sua prática a partir dos conhecimentos científicos e após

3 Os saberes aparecem aos professores como “produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (TARDIF, 2002, p.40-41).

a avaliação desta prática reconstrói conhecimentos e novas concepções. Trago a discussão de Selma Garrido Pimenta (2005) sobre a diferença entre a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se denominou *professor reflexivo* (conceito).

A partir das propostas do norte americano Donald Schön, Pimenta faz uma revisão conceitual do tema. Conforme a autora apresenta, Schön propõe que a formação dos profissionais da educação não mais ocorra através de um currículo normativo onde primeiro o professor é apresentado à ciência, depois à aplicação desta e por último um estágio onde cabe aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos. Conforme Schön, o profissional assim formado “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência” (apud PIMENTA, 2005, p.19).

Schön propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta (apud, PIMENTA, 2005). Os currículos de formação de professores deveriam desenvolver no aluno a capacidade de reflexão. Para isto, a prática deveria ocorrer desde o início do curso e não só ao final como ocorre com o estágio (idem). Em dimensões similares, vejo uma relação entre currículo da Pedagogia desta universidade com a concepção de currículo proposta por Pimenta e Schön. A partir do ano de 2007, o currículo da pedagogia apresenta uma modificação nos estágios, anteriormente realizados nos 7º e 8º semestres, desmembrando um deles em mini-práticas ao longo da formação desde o primeiro semestre.

Tais elementos, constituintes do campo teórico da Educação e da formação de professores, contribuem para a construção da identidade docente dos professores em formação. Paralelamente às noções defendidas por Tardif e Pimenta, vejo como contribuintes neste processo de formação também a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional dos professores. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (Larrosa, 2002, p. 26-27). A experiência não é o que acontece, mas aquilo que nos acontece, que nos passa. Se o saber da experiência tem a ver com o sentido ou não sentido do que nos acontece, ele é um saber que se limita à existência de um indivíduo, ou de uma comunidade. Trata-se de um saber que revela o sentido de sua própria existência. Desta forma, como nos faz refletir Larrosa, o saber da

experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal. Duas pessoas, mesmo que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular de cada um, impossível de se repetir. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2001, p.27). Ao longo das análises destaco as experiências das alunas e a relação com o conhecimento e a relação com os acontecimentos.

3.2. SOBRE O CURRÍCULO DA PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE

Um aspecto importante a ser destacado sobre o momento em que esta investigação foi realizada são as várias reformulações pelas quais o curso de pedagogia vem sendo submetido ao longo dos anos na UFRGS. O grupo cujo discurso foi analisado neste trabalho teve a grade curricular reformulada e firmada no ano de 2007.

Retomando o histórico do curso de pedagogia ao longo dos anos, percebe-se mudanças consideráveis no funcionamento dos períodos de estágio e na oferta de diferentes habilitações aos egressos. Até o ano de 1995, existiam três estágios obrigatórios e três ênfases de curso: Educação Infantil, Séries Iniciais e Magistério para Matérias Pedagógicas do 2º grau, cabendo aos alunos fazerem a opção de curso ao concluírem o 4º semestre. Neste momento do curso, os alunos eram inseridos na escola para observação, e era exigido um relatório geral que deveria contemplar todas as disciplinas cursadas no semestre, sistematizando as análises. A partir do ano de 1996, o curso passa a ter apenas dois estágios obrigatórios, um na Educação Infantil e outro nas Séries Iniciais, sendo duas habilitações diferentes.

Refletindo sobre a ampla área de atuação com que o pedagogo sai da Universidade atualmente, torna-se ainda mais importante o currículo deste curso dar conta desta formação abrangente. No atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia desta Universidade, encontra-se a busca por uma formação que prepara o pedagogo para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional. Declara que tipo de profissional o currículo deve formar, conforme o seguinte excerto:

O/a pedagogo/a é um/a profissional que domina saberes e que em sua prática reflete, transforma e apresenta novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua prática no cotidiano de seu trabalho. Essa tríade – domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética - é inseparável nos processos de formação desse profissional, seja na dimensão do docente, do pesquisador ou do gestor educacional.

Observamos que surge a necessidade de formar professores reflexivos, que pensam sua prática relacionando os saberes da academia com os saberes da prática. Desde a reformulação curricular ocorrida em 2007, passa-se a entender o curso de Pedagogia como um curso de formação de profissionais que “são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal”, mostrando um avanço na concepção de Pedagogia.

Tal reformulação emergiu da exigência legal de reformulação dos currículos das licenciaturas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006. Neste sentido, conforme ressaltado no Projeto Pedagógico do curso, a Faculdade de Educação pretendeu reforçar a tendência da formação que vinha sendo feita desde a década de 80, quando se passou a entender o curso de Pedagogia como um curso de formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal e, portanto, decidiu formar o pedagogo não somente como docente, mas também como gestor dos processos educacionais.

Atualmente, o currículo se articula de forma que a cada etapa/semestre do curso as disciplinas seguem princípios e características de um mesmo eixo. Estes eixos também indicam características próprias do seminário articulador de cada etapa. A primeira etapa (ou semestre) se intitula Educação e Sociedade; a segunda, Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; a terceira, Gestão da Educação: Espaços escolares e Não-Escolares; a quarta, Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo; a quinta, Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades; a sexta, Saberes e Constituição da docência; a sétima, Constituição da Docência: Práticas Reflexivas; e, por fim, a oitava, Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos.

Também há uma articulação entre os núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e o de estudos integradores, presentes em todas as etapas, instrumentalizando os alunos para a realização de estudos

teórico-práticos, investigativos e reflexivos, bem como para o exercício da docência e dos processos de gestão em suas várias modalidades.

Conforme destacado anteriormente, os alunos são inseridos em ambientes educacionais desde o primeiro semestre de curso, sob a responsabilidade das disciplinas Seminário e Seminário de Docência. Na disciplina Seminário Educação e Sociedade, oferecida no primeiro semestre, são realizadas observações dos processos de inclusão social e escolar. No segundo, na disciplina Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta, são priorizados estudos sobre a constituição destas três fases da vida e, sobretudo, a Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares. Na disciplina Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não Escolares, pretendida para o terceiro semestre, a ênfase reside nas questões relativas aos processos de gestão escolar.

A partir do quarto semestre são realizadas as mini-práticas, que são pequenas experiências docentes nas diferentes faixas etárias atendidas pelo pedagogo, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. No quarto semestre, então, a disciplina Seminário de Docência – Aprendizagem de Si, do Outro e do Mundo permite que o aluno atue em um espaço educativo que atenda crianças de 0 a 3 anos de idade. No quinto, na disciplina Seminário de Docência – Organização Curricular: fundamentos e possibilidades, o aluno se insere em um espaço com crianças de 4 a 7 anos. No sexto semestre, a disciplina intitula-se Seminário de Docência – Saberes e Constituição da Docência de 6 a 10 anos ou EJA e permite que o aluno se insira em um espaço educativo que atenda crianças de 6 a 10 anos de idade ou em classes de anos iniciais com jovens e adultos.

Finalmente, ao sétimo semestre, é oferecido o estágio de docência, que totaliza 300 horas, e o aluno pode escolher uma das quatro modalidades: 0 a 3 anos de idade, 4 a 7 anos de idade, 6 a 10 anos de idade, ou Educação de Jovens e Adultos. No oitavo semestre, o aluno pode retornar aos espaços educacionais caso seu estudo exija uma pesquisa de campo para a realização do Trabalho de Conclusão.

Os alunos fazem planejamentos e/ou relatórios referentes as experiências docentes das observações, das mini-práticas e do estágio de docência. O foco desta pesquisa encontra-se nos períodos de mini-práticas em que são solicitados relatórios, quais sejam, no 5º e no 7º semestres. Trata-se do portfólio e do relatório de estágio,

respectivamente. No seguimento deste texto, apresento a análise a que se propôs esta investigação.

4. REFLEXÃO ANALÍTICA

Após a realização das entrevistas foi possível perceber que esta pesquisa envolvia muito mais do que compreender de onde vêm os saberes formadores da identidade docente das egressas pedagogas desta Universidade, afinal, estes saberes estão relacionados com inúmeros outros fatores que, ao serem citados pelas alunas participantes, direcionaram o estudo para um aprofundamento mais amplo sobre a formação oferecida a elas e as relações entre teoria e prática no discurso das alunas, da instituição e da sociedade. Foram criados três eixos de análise das entrevistas, cada um deles dissertado ao longo deste capítulo.

4.1. DIFERENTES VISÕES SOBRE O BINARISMO TEORIA/PRÁTICA

No discurso das alunas do curso de pedagogia, analisado neste trabalho, foi recorrente a ênfase nas relações entre teoria e prática pedagógica. Quando questionadas sobre as experiências docentes durante o curso, houve grande ênfase no binarismo teoria e prática onde, de forma hierárquica, um deles se sobrepunha ao outro. Esses termos ocuparam diferentes posições dependendo do momento da entrevista e da aluna entrevistada. Helena se refere aos professores do curso como transmissores de experiências, dizendo: *Eu tenho muito mais nítido os professores da faculdade falando das suas práticas do que falando sobre autores, sobre teóricos, sobre metodologias, então eu acho que essa prática fica muito mais visível pra mim do que a teoria.* Percebe-se que os relatos de prática dos professores são apresentados em aula como reflexões acerca da prática pedagógica à luz da teoria, porém esta aluna, subjetivada aos discursos educacionais presentes no contexto em que está inserida, vê sua prática descontextualizada, alheia aos estudos realizados no curso.

Embora esta pesquisa não se fundamente exclusivamente nos estudos foucaultianos, eles nos dão uma boa contribuição para refletir sobre a relação entre teoria e prática. Os estudos sobre discurso, baseados em Foucault, tornam-se importantes para evidenciar a relação entre teoria e prática e não uma oposição. Tal concepção de discurso se refere a um conjunto de enunciados que compõem uma

formação discursiva específica, que, no caso da Educação e da Pedagogia, operam na formação da subjetividade docente. A análise do campo discursivo “não busca pela origem da história e pelo que ela desencadearia de maneira uniforme, mas quer assinalar a singularidade dos acontecimentos” (UBERTI, 2007, p.63). Na análise do discurso é preciso atentar para a relação do enunciado com o sujeito.

Neste sentido, analisar a complexidade peculiar do discurso é interrogá-lo naquilo que diz, naquilo que enuncia. Isso não significa fazer simplesmente uma análise das frases, das proposições ou dos atos de linguagem de um campo específico. O enunciado não se resume a estas unidades, embora possa adquirir visibilidade através delas e nelas se apóie (UBERTI, 2007, p.61).

Tentando demonstrar a relação do enunciado com o sujeito, do discurso com a construção subjetiva das alunas, da sua identidade docente, não pretendi encontrar um lugar de onde veio a fala das alunas, mas buscar interpretações das falas e reflexões estabelecidas naquele momento. Desta forma, as próprias alunas, como autoras de seus escritos, a partir de uma reflexão sobre a prática pedagógica, suas lembranças, tiveram seus discursos analisados.

No discurso da Denise, fica claro o binarismo teoria/prática: *Por isso que eu trouxe os teóricos digamos assim, os conteúdos, porque foram essas mudanças que ocorreram, sabe, em mim, assim, pra estudar mais pra poder ser melhor na prática. Porque antes eu pensava assim: só a prática adiantava, que se rale a teoria. [...] Então eu penso que tem que ter a teoria como base pra poder aplicar na prática.* Novamente há a ideia de que a teoria é uma base para a prática, algo a ser aplicado, ou que não é necessária à prática. Porém, quando na falta desta relação mútua entre ambas tornamo-nos neutros, transmissores.

Quando questiono a relação entre teoria e prática, inspirada em referenciais foucaultianos, pretendo realizar a “problematização de uma política de verdade e das relações de poder que lhe são correspondentes no exercício de experimentação de determinadas formas de subjetividade” (UBERTI, 2006, p.2). O discurso determina um lugar para o sujeito ocupar, mesmo que temporariamente, desta forma, o sujeito do enunciado não é a origem do discurso. “A relação do enunciado com um sujeito refere-se ao lugar que todo o indivíduo pode ocupar para assujeitar-se a um discurso” (UBERTI, 2006, p.7).

Foucault, sobre a relação teoria e prática, diz que não há uma oposição entre dois termos, que não se aplica uma teoria a uma prática, a teoria é uma prática, “uma prática de luta. Trata-se de uma prática de luta que toma a teoria como um “instrumento de combate”.” (UBERTI, 2006, p.10). Busco em Heuser (2005), a discussão a partir das filosofias da diferença, que questionam o pensamento com o qual estamos acostumados a raciocinar, onde sempre há um binarismo entre os pares de termos como sujeito/objeto, masculino/feminino, causa/efeito, fala/escrita, teoria/prática, etc. Termos estes que tendem a estabelecer uma hierarquia privilegiando o primeiro termo como o ideal, o bem, algo superior e o segundo como inferior, indigno, errado. “Para as filosofias da diferença, não existe, pois, qualquer discurso que possa ser considerado neutro ou que possa representar uma síntese, o centro, uma suposta unidade ou universalidade” (HEUSER, 2005, p.78).

Conforme a autora, às filosofias da diferença não cabe superar essa tradição filosófica, a metafísica, mas questioná-la, interrogá-la, compreender a metafísica como um texto aberto a novas interpretações. “Trata-se, pois, de estudá-la com uma rigorosa leitura sem *a priori*, sem hierarquias nem conceitos fortes ou privilegiados” (HEUSER, 2005, p.73).

Esteban e Zaccur, mesmo que não filiadas à filosofia da diferença, buscam novas possibilidades para o curso de graduação em pedagogia, para a formação docente. Pensar a formação do professor-pesquisador neste âmbito tende a causar certo estranhamento em função deste distanciamento criado entre a teoria e a prática. Mas quando temos alunas que, ao mesmo tempo atuam como professoras na sala de aula, o ideal é que estas possam estabelecer uma relação dialógica entre os conhecimentos teóricos e práticos. O professor deve estar instrumentalizado para observar e questionar seu cotidiano e repensar sua atuação. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). A prática aponta questões a serem pensadas pelo professor, que busca alternativas fundamentadas, transformando-as em novas práticas.

Neste excerto de entrevista, percebo que Helena não se fundamenta nessa tríade, opondo teoria e prática desde o ponto de vista das filosofias da diferença: *No quinto eu já tinha os teóricos, eu embasei a minha prática em cima da teoria. No do sétimo não. Eu embasei a teoria em cima da minha prática.* O tom de negação ao

fazer esta afirmação, deixa claro que ainda há o pensamento de que a prática é uma aplicação da teoria.

Já na fala de Denise, ela destaca: *E novamente a teoria e a reflexão sobre a prática, sabe, o pós, o que vem depois. Tu aplica e depois tu reflete sobre aquilo que tu fez, e tu melhora. É tipo uma metacognição. Eu fazia assim: eu aplicava a atividade, eu pensava, planejava, aplicava, e depois eu voltava pra aquilo que eu tinha feito. Eu refletia sobre [...], as propostas que eu tinha realizado com eles. E isso me ajudou muito a melhorar a próxima prática.* Portanto, segundo as autoras, o ponto de partida é a prática, que alimenta permanentemente o processo reflexivo que motiva a busca por ampliação dos conhecimentos, como apontam:

A atividade de pesquisa é um fio que entretece a todas as disciplinas trabalhadas no curso. É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados (apud. BELLO; UBERTI, 2013).

Isso demonstra a relação proposta pelos estudiosos do campo da formação docente, a práxis, que implica a tríade prática-teoria-prática.

Sobre a teoria apresentada no curso, Lídia diz que acha necessário, que *pra estar dentro de uma escola, a gente precisa dessa base que a faculdade dá pra gente. E que por mais que às vezes não dê certo é preciso se guiar por aquilo que alguém um dia já fez*, que não é possível chegar na sala de aula sem uma base proporcionada pelo curso. Observo um distanciamento entre teoria e prática nestas afirmações e, sobre essa relação, trago um excerto de Bello e Uberti:

O discurso pedagógico é reincidente em enunciar uma oposição entre teoria e prática. Isso ocorre em relação a várias dimensões do discurso educacional, seja ao afirmar que a universidade produz textos acadêmicos distantes da realidade, ao indicar a necessidade de adequar nossas concepções à melhor forma de concretizá-las, seja buscando novas relações entre teoria e prática (BELLO e UBERTI, 2013, p.21).

Além de em seu próprio discurso Lídia deixar claro que acredita nesta oposição entre teoria e prática, ainda destaca a percepção desta oposição no discurso de professoras das turmas nas quais realizou práticas pedagógicas do curso: *Muitos professores de prática que eu tive sempre me dizem: É, teoria é muito bonito, não*

funciona, nem leio mais porque eu já sei que não funciona. Mas, a gente precisa dessa teoria pra pelo menos ter uma base.

Encontramos na relação teoria-prática a concepção do ser professor formada a partir do exercício da docência-pesquisa e da construção do professor reflexivo. A docência-pesquisa subverte a oposição teoria/prática, e o professor, no seu cotidiano, possui um olhar sempre investigativo, que provoca questões para si mesmo. Helena está imersa em um discurso educacional de que a pesquisa ocorre apenas quando um pesquisador vinculado à academia vai até a escola realizar uma investigação. Questiono sobre o professor pesquisador, a docência-pesquisa, se ela acredita que isso seja possível. A aluna afirma: *Isso é uma realidade que pode acontecer só que não depende só de mim. Depende da abertura da escola, depende dos alunos, depende dos pais dos alunos, depende de muita coisa. Mas pode acontecer, pode ter esse espaço, mas não depende só do professor querer pesquisar.*

Passo a acreditar que, na verdade, a inserção desta aluna nos estudos na universidade proporcionam um direcionamento do seu olhar sobre a sua prática.

A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes. Olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.20)

Quando ela afirma que percebe situações que gerariam pesquisas sobre a sala de aula, mas que acredita não haver espaço para isso na escola em questão, dá indícios de que sua capacidade de percepção e os questionamentos presentes no seu relato são provenientes da docência-pesquisa que mesmo inconscientemente faz parte da sua identidade.

4.2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Os alunos do curso de Pedagogia são estimulados a conhecer o espaço escolar desde o princípio da sua formação. Iniciam com observações e a partir do 4º semestre realizam práticas pedagógicas elaborando planejamentos bem formulados e fundamentados. Quando questionada sobre as mudanças encontradas nas reflexões escritas, Lídia afirma que *são visões diferentes que a gente vai vendo e vai*

repensando tudo aquilo que tu tinha visto antes. A contribuição das leituras realizadas a cada semestre causam reformulações nas concepções das alunas. E não somente as leituras, mas as práticas também trazem reflexões e revisões de conceitos.

Eu aprendi muita coisa com a professora da (turma) que eu fiz a prática no quinto semestre. Eu aprendi muita coisa com ela principalmente, tanto que eu continuei usando coisas que ela me ensinou eu continuei usando no relatório de estágio. As sugestões das professoras que estão imersas na realidade escolar, aliadas aos estudos realizados nas disciplinas teórico-práticas, conforme afirma a entrevistada, fazem com que os alunos revejam a prática, reflitam e avaliem a execução do planejamento.

Relaciono com as noções que Tardif (2002) traz sobre a formação da identidade docente aliando saberes curriculares, disciplinares e experienciais. É visível na fala desta aluna o encontro entre os estudos realizados no curso, as experiências práticas vivenciadas e proporcionadas pelo currículo e sua busca pessoal por conhecimentos específicos sobre a sua área de interesse.

Nenhuma instituição, por mais que seja o objetivo da proposta pedagógica, vai dar conta de formar o professor em sua totalidade. A formação acadêmica não tornará o profissional totalmente apto a atuar em todas as dimensões, mas formará um professor reflexivo. A partir da busca desse professor por novas formações, por aperfeiçoar sua prática pela pesquisa, sua formação será efetivada. Isso ocorre ao longo de toda sua trajetória profissional. Não é possível afirmar que a academia forma totalmente o professor ou que ele mesmo se forma apenas a partir da prática, mas que a docência-pesquisa incentivada pela formação acadêmica e por ela fundamentada, transforma a prática do professor em uma prática reflexiva, preparando-o para uma prática pedagógica de sucesso.

Encontro na fala da entrevistada a busca por formação específica para atender às necessidades encontradas na sua prática docente. Não encontrando essa formação nas disciplinas que regem a prática no curso, sentiu a necessidade de buscá-la em outros ambientes. Ela afirma: *Eu tive que ficar num seminário com cem por cento da turma estando em classes de ouvintes. Então eu era a diferente ali dentro. Quem vai me ajudar? A professora do estágio pode me dar um auxílio aqui, um auxílio ali, mas ela não conhece nada daquela área da surdez. Ela passou a conhecer porque eu fiz estágio lá.* Ela deixa claro que mesmo antes de entrar no curso

de Pedagogia, por influências familiares e por experiências com pessoas surdas em diferentes ambientes do seu convívio, sempre esteve imersa na cultura surda, e acredita ter traçado seu próprio caminho buscando aprofundamento na área através de cursos e atividades extracurriculares: *Eu tenho um primo com Síndrome de Down que eu [...] quis sempre entender muito o que se passava com ele. Eu sempre quis dar aula pra ele. Na escola eu tinha uma colega que tinha uma irmã surda então eu ia pra casa dela e eu via a irmã dela lá, e eu não conseguia me comunicar com ela. E na igreja que eu frequento tinha uma guria surda e ela disse: Ah eu vou oferecer um curso de LIBRAS. [...] E eu comecei a me interessar, terminei esse curso, comecei a fazer outros cursos de LIBRAS, e fui indo.*

Sigo questionando sobre as experiências de Lídia, dentro e fora da universidade, sobre esta área da Educação de Surdos tão presente na sua vida pessoal e acadêmica. Ela destaca a importância da busca incessante por estes estudos: *O pessoal acha: Eu tenho o básico. Eu consigo dar aula. Mas eu acho que o básico não é suficiente. As minhas eletivas foram tudo LIBRAS, Educação de Surdos, Intervenção Pedagógica e Necessidades Especiais. Minhas eletivas, se tu for ver o meu currículo, é só isso. Monitoria em LIBRAS, bolsa de iniciação científica com a professora Laura que é da área da surdez, curso de extensão com professores surdos, com alunos surdos, com a professora Fernanda, foi tudo voltado para essa área, tudo voltado pra Anos Iniciais.* Em vários momentos ela retorna a esta reflexão sobre a trajetória que seguiu na universidade. Fica evidente o total envolvimento dela com esta área de estudo, mesmo que não encontrando suporte nas disciplinas obrigatórias, seguiu em outras instâncias, buscando professores e pesquisas que abrangessem seus interesses.

Em seguida a aluna comenta como se vê dentro do curso: *Eu sempre quis Anos Iniciais, eu sempre quis a área da surdez, então todos os meus estudos aqui dentro foram voltados pra isso. Para isso eu me sinto habilitada* (Lídia). Sobre a habilitação proporcionada pelo curso para os egressos, foi recorrente no discurso dessa aluna uma visão negativa sobre a proposta atual. Considerando as diferentes trajetórias possíveis, contrapondo a proposta generalista do curso de Pedagogia desta Universidade, bem como as novas demandas legais, fica claro no relato desta aluna que não é possível que o aluno saia habilitado para todas as áreas de atuação que o diploma proporciona ao pedagogo formado.

A tradição filosófica – da metafísica – direciona para uma moral universal. Direciona o sucesso da raça humana para uma auto realização intelectual e para o progresso

baseado em uma razão científica, universal, educadora que, baseada em métodos universais, igualmente aplicáveis a todas as nações e culturas e de uma educação de massa, equipara os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis e bons trabalhadores. (HEUSER, 2005, p.72)

Muitas vezes essa educação de massa é comparada à proposta do curso de pedagogia, no que diz respeito à finalidade de agregar em um curso de formação todas as áreas da educação.

Assim, quando estamos falando das experiências vividas no curso, é pertinente afirmar que cada aluno pode traçar sua trajetória buscando alimentar seus interesses por determinadas áreas da educação. Lídia é um exemplo de que nem sempre a prática na sala de aula sobrepõe os estudos na Universidade. É possível identificar a relevância dos estudos propostos em bolsas de extensão, monitoria e pesquisa na academia. Ela afirma em vários momentos da entrevista que não se sente formada pelo curso e sua proposta integradora em si, mas pelos estudos extracurriculares proporcionados por este período em que atuou como bolsista, como na seguinte afirmação: *Se eu [...] não tivesse feito bolsa nenhuma, não tivesse feito nada, eu não ia me sentir preparada para trabalhar. Se eu não tivesse me aprofundado no tema como eu me aprofundei aqui.*

Porém, aparece em seu discurso uma relação estabelecida entre estes estudos e as práticas exigidas pelo currículo do curso. Lídia diz em determinado momento que aprendeu muito com a professora titular da turma em que realizou a prática proposta no 5º semestre do curso, conforme já dito anteriormente. Até o momento, ela sentia não ter escolhido um curso que realmente abrangesse seus interesses. Foi a partir da convivência com essa professora, que ela percebeu isso: *eu achei ela, assim, um exemplo de pessoa, de professora que mesmo estando dentro daquele contexto um pouco mais difícil ela estava ali firme, ela tem um ideal, um Eu quero ser professora! Eu sou professora, e eu sou feliz sendo assim! Eu pensei: está melhorando a coisa, não é bem assim a pedagogia, é legal dar aula.*

Como uma rápida, porém, forte crítica à contemplação da área da Educação de Surdos no curso, ou a falta dela, Lídia, em tom de indignação, questiona o

desamparo durante seu período de estágio realizado em classe de alunos surdos: *No sexto semestre e no sétimo eu tive muita dificuldade com as disciplinas de seminário, porque foi a partir do sexto que eu entrei em classes de surdos. E Seminário não me ajudou em quase nada porque as professoras não sabem, não conhecem Língua de Sinais, não conhecem a cultura surda, não conhecem atividades pra se usar com este tipo de aluno, e eu tinha que buscar sempre por fora, sempre as minhas orientadoras de monitoria de iniciação científica, outras colegas que já tinham feito estágio e prática em escola de surdos. Eu tinha que procurar nas minhas leituras mesmo sobre surdez o que que podia me ajudar, mas... [...] Então a professora até dizia pra mim: Lídia, agora tu fecha os ouvidos porque isso não é pra ti. Eu dizia: Bom, então pra quem que é esse Seminário, né? Não é pra mim. Então porque que eu estou fazendo isso?*

Denise também traz em seu discurso essa relação entre as áreas da educação e a contemplação destas no currículo do curso de pedagogia: *Mas assim, também depois entrou, no caso, a LIBRAS, a surdez. Eu já tinha feito curso no magistério, influenciada pelo... Tipo uma semana acadêmica, lá também tem. Então eu conheci um surdo, aí eu resolvi fazer o curso esse, e aí aqui na faculdade eu consegui a bolsa, também, de monitoria e de iniciação científica na área da surdez. Que eu acho que também é uma coisa que me manteve mais ligada ao curso, sabe, quando eu me sentia muito desesperada, assim, no sentido de que eu não me sentia contemplada com o currículo daqui.*

Ainda com relação às disciplinas de Seminário do 4° ao 7° semestre, a aluna comenta sobre um exemplo de prática realizada fora do Brasil, trazido por uma professora através de um vídeo em uma aula. Lídia diz que ficou confusa, pois não via uma possível aplicação no contexto brasileiro e, afirma: *A visão do Seminário é uma visão muito bonita da docência, uma coisa perfeita.* Em vários momentos, Lídia retoma que suas expectativas em relação às disciplinas de Seminário eram relacionadas com “o que fazer” na sala de aula com este ou aquele aluno, qual a melhor forma de “aplicação” da teoria. Ainda é muito presente nos discursos das alunas essa busca por receitas. Corazza (2002), em um trecho sobre a pesquisa-que-procura, questiona os motivos da busca por um manual de boas práticas, com ensinamentos e métodos que determinam essa ou aquela forma de dar aulas como uma prática de sucesso. A partir das teorias pós-críticas, as pesquisas educacionais tornaram-se uma forma de modificar um pouco “a *mesmice* da formação docente”

(idem, p.56), e a pesquisa-que-procura pretende “colocar em funcionamento uma outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora, de tornar-se um/a intelectual público da educação” (idem). Sandra Corazza ainda ressalta que

por serem sujeitos/as de seu tempo, sair às ruas, ir às escolas, amar, sofrer, lutar, protestar, abrir o jornal todo dia, é que os/as professores/as das FACEDS não podem mais ensinar uma antiga “fantasia”. Não podem mais ensinar uma velha e ultrapassada “ficção” – no sentido de ter sido “inventada”, em determinadas condições históricas –, ou seja: o melhor jeito de dar aula e de desenvolver o currículo (CORAZZA, 2002, p.59).

Quando questiono sobre uma possível desvalorização do curso de Pedagogia em função desse distanciamento entre escola e academia, muitas vezes reproduzido pelos discursos que permeiam a educação, Lídia rebate: *Professor devia ser a profissão mais valorizada que tem nesse país. É, eu já ouvi várias vezes: Nossa tu tem um jeitinho de prof. Mas como assim um jeitinho?* E segue falando que ser professora não é só ensinar a ler e não é uma questão de jeitinho, existe um “por trás” disso tudo, uma teoria, um estudo. Mostra que a sua visão de escola vem de muito antes do interesse pela Pedagogia: *Não sei, eu fui criada assim. Escola é importante, escola é necessário, respeita o teu professor que ele sabe mais que tu, ele vai te ensinar coisas que tu não sabe. Sabe? Foi também essa parte muito familiar.* Essa busca por uma retomada do valor da profissão se reflete inclusive em discursos de representantes da Pedagogia em manifestações de apoio e incentivo à escolha dos novos alunos pelo curso. Dentro da UFRGS a Pedagogia, por parte dos alunos, luta por uma melhora na imagem do curso perante outras áreas que não a Educação.

Sobre a luta dos estudantes, Helena também sanciona o discurso de que o curso teria menos valor dizendo que *de longe, o curso é desvalorizado. Por quem está olhando de fora. Quem entra, quem está aqui dentro, sabe do valor que tem, sabe como é difícil, sabe o quanto as pessoas que estão aqui batalham para ser valorizado.*

Pensando que os professores das escolas também um dia estiveram na universidade, a forma como essa não necessidade da academia para o exercício da função é disseminada nas escolas, explica-se com a seguinte reflexão da entrevistada: *a partir do momento que tu sai, e tu te junta, tu faz parte de um grupo que desvaloriza, tu não tem o que dizer. Por mais que tu lute e diga assim: Não! Porque é bom. Porque a gente aprende tal coisa. As pessoas vão dizer: É mas tu vai*

aprender mais aqui. Pelo menos na minha escola é assim: Muito legal isso aí que tu aprendeu, mas aqui é que tu vai ver como é que é.

Percebo um paradoxo na vivência dessa aluna que, quando está na Universidade, vê suas atitudes e práticas valorizadas pelos professores e, quando retorna à escola e procura relacionar o que é refletido no curso, sente que de nada vale os conhecimentos construídos na academia. Ela afirma não acreditar em uma divisão entre teoria e prática, porém vê isso ser feito na escola em que trabalha. *Acho que não só eu faço essa distinção, mas a sociedade, principalmente a sociedade escolar, faz essa distinção. E eu quando transito esses dois espaços eu passo de valorizada e desvalorizada ao mesmo tempo. Quando eu estou aqui eu me sinto muito valorizada. Vejo que a gente tenta elevar um nível de valorização da faculdade, fazendo diversas coisas. Agora, quando eu saio e vou pra lá, tudo isso que eu fiz aqui parece que não tem valor. Parece que eu estou aqui só de brincadeira.*

Interessante pensar em como a aluna lida com esse conflito de identidades. Parece estabelecer uma oposição entre uma identidade discente e uma identidade docente. Talvez por estar em um contexto em que há uma cobrança maior por parte da família dos alunos, em uma escola privada onde as exigências por resultados geralmente é grande, além de ser ainda estudante em meio às professoras já formadas e que se sentem muito mais preparadas pela experiência que uma pessoa que ainda não concluiu o curso. Teria esta mesma dificuldade uma professora atuante em escola pública, com uma formação no Magistério, por exemplo?

4.3. O CURRÍCULO DA PEDAGOGIA

Devido a grande preocupação com a formação oferecida pelas Licenciaturas, há uma motivação por ampliar as discussões sobre a formação necessária para o professor da Educação Básica. Pensando em um modelo de professor, dentre os muitos existentes, o mais recorrente é “o apelo à necessária integração entre teoria e prática, como maneira de formar o “bom professor” que poderá tratar, discutir e enfrentar os problemas educacionais do cotidiano escolar”. A partir disto pensa-se como uma prática pedagógica de sucesso aquela que consegue aliar a pesquisa e a reflexão ao cotidiano da prática. (BELLO; UBERTI, 2013)

Desde a entrada no curso de Pedagogia da UFRGS se ouve falar dos relatórios de observações e práticas solicitados ao longo do curso, principalmente o portfólio. O portfólio é o relatório de prática apresentado à disciplina de Seminário de Prática Docente de 4 a 7 anos. É um documento que envolve não somente um planejamento e um relato sobre a execução deste, mas também um aprofundamento sobre o funcionamento da escola em que se realizou a prática, sobre a proposta pedagógica desta, espaço e rotinas. Uma análise importante apresentando relações entre a turma, a professora e os estudos propostos na disciplina. Existe também a elaboração de uma pesquisa com todos os requisitos para uma investigação acadêmica em âmbito escolar.

Helena destaca a base teórica necessária para a elaboração do portfólio: *se a escola mandar eu fazer qualquer tipo de planejamento, qualquer tipo de relatório eu vou saber fazer. Então eu acho que foi uma coisa que levou tempo, que cansou, mas que é necessário. É necessário ter esse tipo de aprendizagem, esse tipo de experiência aqui dentro. Eu acho que o relatório do quinto semestre ele foi muito rico em referencial teórico, até porque esses referenciais que a gente usou, que eu usei no relatório, foram extremamente discutidos em sala de aula. Agente usou Zabalza, Arroyo, o Hernández sobre projetos...*

Podemos afirmar que este tipo de escrita acadêmica motiva os alunos a refletirem sobre os estudos na disciplina de Seminário e sobre o semestre como um todo. Um dos itens exigidos neste documento estimula a escrita sobre as relações entre as disciplinas da 5ª etapa do curso e a prática realizada neste período. Encontro, no discurso das alunas, referências a textos lidos na disciplina como forma de fundamentação para a escrita do próprio documento, mostrando a efetiva ligação entre os estudos teóricos e a prática pedagógica. Helena exemplifica em certo momento da entrevista: *Se eu pegar o relatório do quinto eu posso te dizer com toda a certeza os autores que estão lá e em que momento que eu usei eles ali e na prática. O relatório do sétimo semestre falava muito mais sobre a minha prática e eu teorizei muito pouco. No caso da minha orientação, da minha orientadora. Porque variou de orientação para orientação. Essa coisa injusta dessa faculdade! Essa faculdade ruim! (risos)*

Para esta aluna, este semestre e o estágio foram os mais significativos dentro do curso. *Eu destaco o quinto semestre e o sétimo semestre. Até porque o quinto*

semestre e o sétimo semestre foram as áreas que eu realmente quero atuar depois de formada. Então o quinto semestre eu fiz num 1º Ano e no sétimo eu fiz num 2º, e é essa a área que eu quero ficar. Então eu não sei se essa escolha dessa área influencia no meu ponto de vista positivo ou se realmente foi bom. Porém, diferente das hipóteses levantadas anteriormente, não há um semestre comum em que as alunas identificam como causador de movimento ou mudança considerável ao longo do curso, mas sim, em função de suas preferências, um momento pessoal onde tenham se encontrado consigo mesmas, com sua identidade docente.

Denise e Lídia identificaram o sexto semestre como aquele em que conseguiram ver no curso aquilo que buscavam desde o início. Denise diz que a prática deste semestre foi a que ela confirmou seu gosto pela EJA e pela Educação de Surdos, e pode experimentar esta área que, até então, lhe era desconhecida, mas desejada. *A última prática foi a que eu mais me identifiquei e foi ali que eu, tipo, ah é isso mesmo, eu não estava enganada. É a EJA que eu quero, e surdos. Não basta ser a EJA, né, tem que ser EJA e surdos (risos).* Mais do que disciplinas, professores, estudos e práticas separadamente, pode-se dizer que a união destas experiências em uma área ou faixa etária da preferência das alunas é o que provoca grandes mudanças na formação da identidade docente das licenciandas.

Por ser o semestre em que teve a primeira oportunidade de atuar nos Anos Iniciais e com alunos surdos, Lídia finalmente se sente formadora, professora. Ela afirma: *Aí no sexto semestre eu entrei numa classe de surdos. Eu disse: É aqui mesmo! É aqui que eu vou ficar.* Neste momento ela traz o discurso tão pertinente e discutido dentro da nossa Universidade na área da Educação Especial que é a Educação de Surdos e a luta por uma formação bilíngue.

Tal formação, ainda não é efetiva na UFRGS, mas há um movimento para que em um futuro próximo tenhamos a oferta de um curso de Pedagogia Bilíngue. Por enquanto, alguns alunos que possuem interesse na área, como Lídia, buscam essa formação assim, através de bolsas e disciplinas eletivas. *Eu que estou estudando LIBRAS, estou me formando aqui uma professora bilíngue, eu acho que eu tenho que estar perto desses alunos e poder ajudar no que puder e dar o meu esforço pra eles, porque pouca gente se interessa por essa área, pouca gente luta por essas crianças.*

Pergunto sobre o eixo integrador de cada semestre, conforme a proposta curricular, se é possível ver uma relação entre as disciplinas e obtenho as seguintes

respostas: *É, eu acho que a partir do quarto semestre sai o foco das outras disciplinas e fica só a prática, prática, prática. [...] Determinadas disciplinas ficam escanteadas em função das práticas, porque a prática tem uma importância muito grande aqui dentro (Helena). Então no quinto que a gente está bem voltado pra prática da alfabetização do 1º e do 2º Ano, e aí tem uma disciplina de matemática que não tem nada a ver com o que tu está estudando. Uma disciplina que vai te dizer, vai ensinar sobre soma, subtração... Não subsidia a tua prática. É uma coisa que parece que está longe daquilo que está acontecendo na hora (Helena). No semestre sim. Acho que a maioria das disciplinas do semestre conseguia contemplar e ensinar de uma forma muito básica a EJA ou a Educação Infantil ou os Anos Iniciais. Anos Iniciais eu acho muito mais forte aqui (Lídia).* Neste instante volto a pensar sobre o alcance desta proposta generalista para a formação de um profissional bem preparado para as funções que lhes são atribuídas.

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 *seu ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 1999, p. 20)

É comum vermos uma ênfase maior nas disciplinas de prática, fazendo com que as alunas não deem enfoque às outras disciplinas. E o curso parece dar foco aos Anos Iniciais da Educação Básica. Na grade curricular do curso pode-se verificar o pequeno número de disciplinas específicas para a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo. Denise questiona, também, essa hierarquia entre as disciplinas: *Aí eles focam o que? Naquela Educação Infantil, Anos Iniciais e a EJA fica lá não sei aonde no um, não, tem dois, duas cadeiras no segundo semestre? E o que? Aí depois tu vai pro quinto, não, no sexto com não sei que base teórica, porque tu só teve lá nos dois outros, pra fazer estágio na EJA, e seja feliz no estágio, né, do curso.*

Ainda ficam alguns questionamentos sobre a atual grade curricular do curso quando as alunas lembram: *É. Faz essa integração [...] com as outras disciplinas, né. Mas algumas ficam muito “fora da casa”, também, que nem essa do último semestre, de Educação Especial. Essa última não tem nada a ver, sabe? Porque que ela está no último semestre? A gente louca fazendo o TCC e ela ali, no vácuo, sabe? (risos) Porque ela não ficou em outro eixo? (Denise)* Outra entrevistada também afirma: *seria*

muito melhor esses eixos estarem diluídos e a todo semestre sermos lembrados de que tem EJA, de que tem matemática, do que ser separado, porque até o quarto semestre a gente não vê, por exemplo, matemática. (Helena) Em meio a todas estas questões, não são apenas as alunas que compartilham delas, mas também vários professores da Faculdade de Educação. Talvez esta grade curricular ainda não esteja dando conta efetivamente do que propõe a Universidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haveria muitas outras investigações a serem realizadas, discursos a serem analisados, conceitos a serem discutidos devido à riqueza do material empírico desta pesquisa. Porém, acredito que isso não caberia em apenas um trabalho de conclusão de curso de graduação, mas levaria a inúmeras outras pesquisas em outros âmbitos, para outros fins. De fato, o resultado das entrevistas guiou esta investigação para rumos que, talvez, nunca cheguem a respostas para as perguntas que surgiram ao longo desta escrita.

Não cabe a mim, pelo menos não em tão pouco tempo de estudo, afirmar que esta ou aquela concepção sobre teoria e prática é a mais adequada, pertinente. Não era, inicialmente, uma questão a ser analisada neste trabalho. Porém, ao surgir nas entrevistas quase que exigindo uma discussão um tanto aprofundada sobre o assunto, procurei relacionar sempre com os discursos das alunas. Busquei apresentar as suas concepções delas e suas relações com as teorias da educação.

Procurei aqui dar voz às alunas que, nesta pesquisa, representam os discentes e trazem características que dão indícios de que pedagogos este curso está formando. Através do discurso das alunas, observei que existem alguns fatores fundamentais para a formação da identidade docente do licenciando em pedagogia da UFRGS. Para além dos estudos realizados nas disciplinas do curso, ficou evidente que as experiências práticas vivenciadas e proporcionadas pelo currículo através das mini-práticas, provocou as alunas positiva ou negativamente, dependendo do período em que foram realizadas e das professoras titulares com as quais tiveram contato. Os discursos, as metodologias, as marcas da experiência, as sugestões de atividades apresentadas por estas professoras ou pelas que regem as disciplinas de seminário, marcaram as alunas, transpondo para suas práticas posteriores algumas destas lembranças e aprendizados.

A prática pedagógica em escolas, não-obrigatórias, como estagiárias, auxiliares, titulares concursadas, concomitantemente com o curso, também tiveram um efeito parecido na construção da identidade das alunas como professoras. Apesar de parecer existir um grande distanciamento entre o curso e essa prática simultânea, é possível perceber que a experiência vivida por estas alunas contribuiu bastante para

o desenvolvimento da capacidade de reflexão, seja sobre a docência, sobre teoria e prática, seja sobre o currículo do curso.

Outro principal fator formador da identidade docente das alunas refere-se à aliança entre ensino, pesquisa e extensão, tão discutida dentro desta Universidade nos últimos anos. A busca pessoal por conhecimentos específicos sobre suas áreas de interesse através de disciplinas eletivas e bolsas de monitoria, pesquisa e extensão, mostra que não é apenas na sala de aula que o aluno aprende. A vivência em outros espaços educativos através destas ações proporciona ao futuro professor conhecer as diferentes áreas da Educação de acordo com o foco que quer dar para sua vida profissional de forma mais aprofundada, uma oportunidade que deveria contemplar todos os alunos.

Vejo como principal marco para a construção do ser professor pelas alunas em um momento específico do curso, porém, particular de cada uma, dependendo da área ou faixa etária de interesse e a oportunidade em atuar nela. Pelo que percebo, isso ocorre com todos os licenciandos que passaram ou estão passando pelos períodos de prática do curso. No momento em que uma destas mini-práticas permite o acesso à escola em uma classe que instiga a curiosidade no aluno (seja referente à faixa etária, à rede de ensino ou outra especificidade da Educação) e torna-se uma prática de sucesso, o aluno se identifica, assume uma postura de professor e sente uma mudança rumo às realizações profissionais.

O currículo da pedagogia da UFRGS, oferece diferentes habilitações, porém, de acordo com as alunas, há um foco maior para os Anos Iniciais, levando as mesmas a buscarem especialização nas demais áreas. Tal fato se justifica por estarem presentes na grade curricular do curso apenas duas disciplinas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos, duas para a Educação Infantil, porém contemplando também Anos Iniciais, e duas para Gestão da Educação. As disciplinas de linguagem, e as que abrangem os saberes disciplinares (matemática, geografia, ciências...) são, na maioria, explicitamente voltadas para os Anos Iniciais.

Muitos alunos não se sentem contemplados pelo curso. A profissão de Pedagogo abre um leque de possibilidades de atuação profissional, que, dificilmente, caberá em um curso de 3200 horas. Pedagogia hospitalar, pedagogia empresarial, educação especial, educação musical, tecnologias digitais e educação, educação indígena, pedagogia do campo... Seriam muitos os campos da Educação a serem

contemplados em uma única grade curricular. Essa profissão tão plural e importante, em tantos espaços, deveria receber mais atenção, e esta questão foi pontuada nas entrevistas: a valorização dada ao curso de Pedagogia. Encerro este exercício investigativo apresentando a resposta de uma das entrevistadas que, sinteticamente, explicitou o sentimento dos licenciandos em pedagogia desta Universidade.

De longe, o curso é desvalorizado. Por quem está olhado de fora. Quem entra, quem está aqui dentro, sabe do valor que tem, sabe como é difícil, sabe o quanto as pessoas que estão aqui batalham para ser valorizado. [...] E eu acho que realmente a sociedade desvaloriza o curso. Acho que tu perguntar pra qualquer pessoa o que tu faz e a pessoa responde Pedagogia, a cara das pessoas já: Ah tá, boa sorte. Tipo assim: Vai com fé! Agora se tu responde qualquer outra coisa: Bah! Que legal! Acho que isso vem de um histórico de desvalorização, e permanece porque as pessoas não entendem que a educação precisa ser valorizada. A gente entra aqui e as pessoas que estão aqui dentro da faculdade conseguem compreender isso, mas, a partir do momento que sai, toma o discurso da sociedade pra si. De começar a dizer que Pedagogia é ruim porque quer fazer parte de um grupo. Entende? Não quer ser a única pessoa daquele grupo que vai dizer: Porque isso é bom! Porque a faculdade é bom! Porque a gente tem que estudar! Porque a gente tem que mudar o mundo! ... Porque lá, na prática, as pessoas vão dizer: Não, o que importa é aqui. Não importa se tu tem mestrado, doutorado, tudo, não, tu tem que ser bom naquilo que tu faz, tu tem que ter experiência. Então é muito difícil aceitar um estagiário de pedagogia, porque pra começar que é pedagogia, né. Pedagogia já é ruim, pedagogia não é bom. Ainda mais estagiário, que não tem experiência nenhuma. Agregar a pedagogia à sociedade é muito difícil. Sendo que a educação não está longe, está junto. A pessoa tem que ter educação.

(Helena)

Como podemos ver neste relato, este é um assunto que não se esgota ao final desta investigação. Muitos dos elementos problematizados ao longo desta pesquisa geram novas questões, novas investigações, novas análises sobre os temas aqui tratados que, em outro momento, podem ser retomadas originando novas discussões.

REFERÊNCIAS

BELLO, Samuel E. L; UBERTI, Luciane. *Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2013. 229p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.55-69.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

FOUCAULT, Michael. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A Ordem do Discurso* – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

HEUSER, Ester Maria Dreher. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores & Educação) p.69 -98, cap. III.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 224p.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

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

UBERTI, Luciane. *Sobre o currículo da Pedagogia?* Texto produzido para a mesa da Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, intitulada “Currículo da Pedagogia: possibilidades e atravessamentos”, organizada pelo Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação da UFRGS, apresentado em 23 de maio de 2013, Porto Alegre, RS.

_____. *Escola Cidadã: dos perigos da sujeição à verdade*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

_____. *Michel Foucault e os instrumentos de combate*. In: III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação - Foucault: 80 anos, 2006, Rio de Janeiro. Anais do III Colóquio Franco- Brasileiro de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2006. p. 1-14.

_____. *Diário de um bebê: governo da subjetividade infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Sandra Mara Corazza.

ANEXO 1

Roteiro para entrevista

- Que mudanças percebeu, como docente e como discente, de uma fase do curso para outra, na retomada dos relatórios?
 - Mudanças causadas pelo que? Pelo curso? Pela prática?
- Houve uma evolução de suas posturas docentes ao longo do curso?
- Sobre a trajetória acadêmica.
- Sobre os períodos de prática (4º ao 7º).
 - Como foi? Dificuldades. Possibilidades das disciplinas.
- Relações entre os estudos no curso e suas experiências escolares.
 - Contribuições para a formação da identidade docente.
- Algum momento do curso tem destaque para essa construção? Do ser professor?
- Destaca alguma disciplina, professor ou acontecimento específico?
- Vê o curso como principal formador dessa identidade? O que mais? Que outros fatores?
- Que professor achas que o curso está formando?
- Relação academia escola? Como vê? Professor pesquisador? Professor reflexivo?
- Acredita numa desvalorização da profissão?
- Como vê a grade curricular do curso? A organização das práticas, o estágio e a relação das disciplinas por eixo em cada semestre?

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



A Srta. foi escolhida e está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: “**Experiências no Curso de Pedagogia: de que formação estamos falando?**” contribuindo com o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da aluna Maéli Martins Hugo, orientado pela professora Dra. Luciane Uberti. É um estudo de abordagem qualitativa, utilizando como métodos a análise de relatórios de prática e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa terá duração de um semestre, com o término previsto para dezembro de 2013. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Ao exemplificar determinadas situações, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Sua colaboração com esta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada a ser realizada no dia ___ de _____ de 2013. As conversas serão gravadas em áudio digital, para posterior transcrição, e serão arquivadas por um (01) ano e deletadas, após esse período.

A Srta. não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação, na discussão sobre formação docente e o currículo de Pedagogia.

A Srta. receberá uma cópia deste termo no qual consta o e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre sua participação, a qualquer momento. Desde já agradeço!

Maéli Martins Hugo
Pesquisadora Responsável
e-mail para contato: maelihugo@hotmail.com

Porto Alegre, ___ de _____ de 2012.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO 3

Entrevista 1 – 18/10/2013

Nome: Lídia (fictício)

As professoras serão citadas também por nomes fictícios.

Pesquisadora: Quanto tu retomou, como eu pedi, pra ti dar uma olhada de novo no portfólio e no relatório de estágio, quais foram as principais impressões que tu teve da tua própria escrita ali naqueles dois momentos?

Lídia: Ah eu não sei, eu acho que eu escrevi coisas que eu fiz antes numa... o portfólio eu fiz numa turma de Educação Infantil, então eu acho que as coisas já são diferentes em relação ao relatório de estágio que eu fiz com uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo, que as crianças eram maiores.

Mas o que eu escrevi no portfólio talvez relendo hoje eu não escrevesse da mesma forma ou escreveria de um jeito diferente, não sei, na época aquelas foram as impressões, dentro daquele contexto foi aquilo ali que eu percebi mas não sei se hoje estando de novo ali eu... Não sei.

Mas são mudanças que foram acontecendo que foram coisas novas que eu fui vendo do quinto pro sétimo semestre, né. Foram leituras diferentes que aconteceram, é visões diferentes que a gente vai vendo e vai repensando tudo aquilo que tu tinha visto antes. Agora com essas leituras novas seria diferente. Leituras que eu não tinha antes.

Pesquisadora: Mais uma coisa do curso, então?

Lídia: É. Leituras do curso.

Pesquisadora: Tá, mas tu viu mudanças na tua escrita, nas tuas concepções ou mais mudanças na tua atitude, na tua prática, na forma como leva a prática?

Lídia: Não eu aprendi muita coisa com a professora da (turma) que eu fiz a prática no quinto semestre. Eu aprendi muita coisa com ela principalmente, tanto que eu continuei usando coisas que ela me ensinou eu continuei usando no relatório de estágio. O jeito, estratégias pedagógicas que ela usou eu usei também, porque eu acho que se adequou. Da Educação Infantil eu consegui adequar com aquela turma que eu estava dando aula pra eles no estágio.

Pesquisadora: Então, pensando um pouco mais na tua formação como professora, no ser professor, na tua identidade docente. Tu vê alguma relação ou, da onde tu acredita que isso vem, o que tu acha que influencia, que forma a tua identidade de professora, a tua imagem do que é ser professor?

Lídia: Eu já entrei na Pedagogia... Eu sempre estive voltada pra Educação Especial, sempre. E antes de entrar na faculdade eu comecei a conhecer a surdez e aqui dentro eu vi que a área da surdez é muito forte. Então eu comecei, já de fora eu já entrei pensando: eu quero Educação Especial, eu quero alguma coisa voltada pra surdez... Então aqui dentro eu sempre estive voltada pra área da surdez, não pra Educação

Infantil e a EJA, sempre foi Anos Iniciais, voltado pra surdez, e desde o início, desde que eu entrei, desde o primeiro semestre eu faço leituras voltadas pra isso.

Pesquisadora: Mas esse “fora” que tu diz, vem da onde esse interesse pela área? Se não veio do curso, veio de onde?

Lídia: Eu tenho um primo com Síndrome de Down que eu sempre, assim, cuidei muito dele, sempre estive muito próxima dele, quis sempre entender muito o que se passava com ele. Eu sempre quis dar aula pra ele, mas como a gente tem uma idade muito próxima, isso eu não podia, né.

E eu fui conhecendo. Na escola eu tinha uma colega que tinha uma irmã surda então eu ia pra casa dela e eu via a irmã dela lá, e eu não conseguia me comunicar com ela. E na igreja que eu frequento tinha uma guria surda e ela disse: Ah eu vou oferecer um curso de LIBRAS. Aí minha mãe falou: Vamos, né, não custa nada, não conheço... E a minha irmã também estava fazendo curso de LIBRAS. Bom, vou conhecer, né, não tenho nada para perder. E eu comecei a me interessar, terminei esse curso, comecei a fazer outros cursos de LIBRAS, e fui indo.

Pesquisadora: E pensando no curso da Pedagogia, a gente tem práticas desde o quarto semestre. Eu gostaria que tu desse uma impressão do que tu encontrou de dificuldades, o que tu encontrou de possibilidades do curso, possibilidade de relação com aquilo que tu estava estudando em função de bolsa de monitoria e pesquisa, não sei se desde o quarto tu já estava nessa questão, mas eu gostaria de saber um pouco das disciplinas de seminário que são as que regem essas mini-práticas. Como que tu vê essa disciplina atuando na tua prática? O que tu viu na tua prática que tu acha que partiu dessas disciplinas e quais são as contribuições ou os impasses que a disciplina te deu para a prática?

Lídia: No quarto e no quinto semestre eu não fiz práticas em turmas onde tinha alunos surdos, então eu me senti contemplada pelas atividades de seminário, eu sempre tive ajuda dos professores lá dentro e eu conseguia trabalhar o que eles me diziam na disciplina de seminário eu conseguia trabalhar dentro da sala. A visão do Seminário é uma visão muito bonita da docência, uma coisa perfeita, que tu olha aquela atividade ali e tu diz: Nossa! É perfeito. Vou botar dentro da minha sala. Eu chegava na sala e via: Isso não está funcionando. O que que deu errado? Lá na UFRGS estava tão bonito e aqui deu tudo errado, não deu certo a atividade. Qual foi o problema?. Eu vi que eu tinha que adequar tudo pra turma e mudar as coisas ou às vezes nem fazer a atividade porque dentro daquele contexto ali não ia funcionar.

E no quarto semestre, quem era a do quarto mesmo?

Pesquisadora: A Lúcia.

Lídia: Aquilo ali que ela (a professora) trouxe, ela trouxe coisas da Itália, e não sei o que... E não dava certo. Por mais que eu mudasse, tentasse, certas atividades não deram certo. E aí a gente vai escrever um relatório e tu pensa: Nossa, ficou ruim! Mas é porque talvez eu não adequei direito... No quarto semestre foi isso.

No quinto também. No quinto eu tive... Já foi diferente porque foi com a professora Bruna. Com a Bruna eu consegui fazer, eu me senti mais contemplada pelo seminário. Eu acho que me ajudou mais na prática. Agora, no sétimo semestre, teve estágio e eu fui pra... No sexto semestre também teve. No sexto semestre e no sétimo eu tive muita dificuldade com as disciplinas de seminário, porque foi a partir do sexto que eu entrei em classes de surdos. E Seminário não me ajudou em quase nada porque as professoras não sabem, não conhecem Língua de Sinais, não conhecem a cultura surda, não conhecem atividades pra se usar com este tipo de aluno, e eu tinha que buscar sempre por fora, sempre as minhas orientadoras de monitoria de iniciação científica, outras colegas que já tinham feito estágio e prática em escola de surdos. Eu tinha que procurar nas minhas leituras mesmo sobre surdez o que que podia me ajudar, mas... As professoras até tentavam, não tiro a boa vontade delas, mas como elas não conheciam, não sabiam, e a avaliação que elas tinham de mim era uma coisa muito superficial porque, como é que eu vou avaliar uma criatura que eu não sei... Eu nunca trabalhei naquele contexto. No sétimo semestre a professora tentou me ajudar muito mas tanto que eu tive que ter uma co-orientadora. Porque ela me ajudava em como é que tu vai planejar, a parte mais de planejamento, mas atividades, o como trabalhar com esses alunos elas não podiam me ajudar.

E o seminário eu via: Bom essa atividade é legal com os ouvintes, como é que eu vou adequar isso para os meus alunos? Tinha coisas que não tinha como. Uma atividade de consciência fonológica. Fonológica usa o som. Meus alunos não precisam de som. Então a professora até dizia pra mim: Lídia, agora tu fecha os ouvidos porque isso não é pra ti. Eu dizia: Bom, então pra quem que é esse Seminário, né? Não é pra mim. Então porque que eu estou fazendo isso? Eu conheci a parte, ela conseguiu me ensinar planejamento, como é que eu construo um relatório, como é que eu tenho que me comportar dentro da sala de aula, essa parte da docência, assim, mas aprofundar e me ensinar: Olha, quem sabe essa atividade não fique melhor, quem sabe isso, não... Aí eu tinha que buscar a minha co-orientadora.

Pesquisadora: Tu acha que tem algum momento do curso, na verdade um pouco tu já deixou isso claro, mas tem algum momento do curso que tu acha que tu pensou: agora sim eu vi, é isso que eu quero ser, é assim que eu quero ser como professora. Onde foi que tu achou isso? Se foi realmente dentro do curso ou se isso veio da bolsa, se isso veio de fora... Onde tu achas que tu te tornou professora, que tu acreditou, disse é assim que tenho que ser se eu quiser ser professora?

Lídia: É, foram muitos modelos, as semanas de prática, enquanto a gente não entrou em escola aqui no curso, eu pensava: eu não quero ser professora, isso aqui não é pra mim, eu vou fazer o curso, mas não é bem isso que eu quero. Eu quero ir pra área de psicopedagogia, eu quero conhecer outras coisas da área da pedagogia. E aí a gente começou a entrar em escola. Foi a semana de prática, a semana de observação. O quarto semestre eu tive que fazer com maternal, então continuava não sendo aquilo que eu queria. Aí fui pra Educação Infantil, conheci a escola mais aprofundada, no quinto semestre eu conheci uma professora ótima, eu achei ela, assim, um exemplo de pessoa, de professora que mesmo estando dentro daquele contexto um pouco mais difícil ela estava ali firme, ela tem um ideal, um: Eu quero ser professora! Eu sou professora, e eu sou feliz sendo assim! Eu pensei: está melhorando a coisa, não é bem assim a pedagogia, é legal dar aula. Aí no sexto semestre eu entrei pra Educação de Surdos. Antes eu fui tentar fazer semana de prática numa escola que eu sempre

estudei e não deixaram eu fazer. Era uma escola particular. Não deixaram eu entrar. Eu comentei isso na sala de aula e a professora falou: É mas, tu sabe que escola municipal, escola estadual sempre abrem as portas pra ti e sempre vão precisar muito mais de ti. Então eu nunca mais fui procurar fazer semana de prática e observação em escola particular. Eu disse: Bom, realmente, escola pública talvez esteja precisando mais de mim, precisando mais do meu esforço do que qualquer outra escola.

Aí no sexto semestre eu entrei numa classe de surdos. Eu disse: É aqui mesmo! É aqui que eu vou ficar. E gostei, e eu acho que esses alunos tem pouca gente que dá atenção pra eles. Eu que estou estudando LIBRAS, estou me formando aqui uma professora bilíngue, eu acho que eu tenho que estar perto desses alunos e poder ajudar no que puder e dar o meu esforço pra eles, porque pouca gente se interessa por essa área, pouca gente luta por essas crianças. Ah vamos incluir as criaturas, mas ninguém... A visão que a gente tem da inclusão é uma coisa muito bonita. Se desse certo. Mas a gente vê que às vezes não é isso que o aluno quer, eu acho que tem que ter esse profissional que olhe: O que que o meu aluno quer? Ele quer mesmo estar numa escola de surdos? É o que eu vejo, né! Ele quer. Então vamos entrar nessa escola e vamos dar o melhor ensino pra ele.

Pesquisadora: Pois é, e como é que tu vê essa relação, então, da academia com a escola? O que tu vê aqui dentro e o que tu vê fora? A relação academia/escola. A relação do científico com a prática.

Lídia: Eu acho que é necessário. A gente precisa, pra estar dentro de uma escola, a gente precisa dessa base que a faculdade dá pra gente. Leituras e antes eu falei, né, que às vezes é muito bonito na teoria e na prática não dá certo. Mas a gente precisa dessa teoria pra pelo menos ter uma base. Bom, como é que eu vou trabalhar com o meu aluno surdo, eu preciso ter uma leitura, preciso ter a base de alguém que já fez isso. Por mais que às vezes não dê certo, eu preciso me guiar de algum lado. Se eu fosse entrar há quatro anos atrás em uma escola de surdos só tendo curso de LIBRAS, bom, como que eu ensino esse aluno a escrever? Como que eu ensino esse aluno a ler? Que material eu uso? Nada disso eu teria se eu não estivesse aqui dentro da academia.

Pesquisadora: E tu acha que isso acontece em geral na escola? Essa busca do professor pela academia, pelo teórico também em apoio à prática, essa mistura das coisas?

Lídia: é bem essa visão que eu... Muitos professores de prática que eu tive sempre me dizem: É, teoria é muito bonito, não funciona, nem leio mais porque eu já sei que não funciona. Bom, mas de algum jeito isso funciona né. Aqui, depois, no oitavo semestre eu vejo. De uma certa forma funciona. Eu preciso dessa base pra conseguir chegar no meu aluno. Se eu chegar vazia eu não vou poder ensinar, dar o melhor pra esse aluno se eu não tenho base nenhuma, se é só o que eu acho. O que eu acho que é bom às vezes não é bom pra esse aluno. Eu já ouvi, e acabei de falar, que a teoria é muito bonita, que na prática não funciona, mas de certa forma a gente precisa dessa teoria pra dizer: não funciona desse jeito segundo esse autor, mas talvez pensando de outra forma, utilizando outro autor, outra pessoa, outra concepção talvez dê mais certo nesse contexto. Mas eu acho que eu preciso conhecer tudo pra depois

chegar lá na frente e ver o que que realmente... Toda a turma a gente tem que se adequar de algum jeito e vai ter turma que... Ah funcionou com essa turma essa atividade mas não está funcionando com essa outra. Mas por que? Vamos adequar isso. Mas eu preciso dessa base teórica. Principalmente na área da surdez que tem poucos profissionais que trabalham nisso, tem pouco investimento na faculdade em relação a isso. Tanto que no estágio não tem uma orientadora especial pra este tipo de turma. Eu tive que ficar num seminário com cem por cento da turma estando em classes de ouvintes. Então eu era a diferente ali dentro. Quem vai me ajudar? A professora do estágio pode me dar um auxílio aqui, um auxílio ali, mas ela não conhece nada daquela área da surdez. Ela passou a conhecer porque eu fiz estágio lá. Ela teve que conhecer a escola, ela teve que conhecer esses alunos que eu estava trabalhando, mas quem pode me ajudar mesmo foi uma co-orientadora que trabalha na área, que conhece a surdez. Por isso que muitas vezes eu fiquei de fora da aula de Seminário. Certas coisas não me ajudaram em nada. Vamos trabalhar música! Hoje a aula vai ser sobre como ensinar música para o meu aluno! Meu aluno é surdo! Ele não ouve música. Eu posso trabalhar a letra da música mas não no sentido da música, no sentido de um texto normal.

Pesquisadora: E tu achas que essa distância que às vezes a gente vê no discurso das professoras que a gente vai fazer a prática, entre a escola e a universidade, tu achas que isso de alguma forma influencia na valorização ou desvalorização da profissão do professor? Ou do curso da pedagogia?

Lídia: Eu acho que a gente entra aqui com a (impressão de que) Ah! Professora... É só ensinar criança a ler! É fácil! Vai lá, dá umas letrinhas e ensina ela a ler. Mas e o por trás disso? É toda a teoria que a gente lê e... Consciência silábica e consciência fonológica e toda essa parte teórica. Eu acho que precisa ter. Eu não sei, aqui a gente tem muito a visão de que... Professor de criança... Eu não vejo...

Pesquisadora: “Basta gostar de criança pra ser professor”?

Lídia: É, eu já ouvi várias vezes: Nossa tu tem um jeitinho de prof. Mas como assim um jeitinho. Ou, eu já ouvi: Nossa tu é muito braba com as crianças. Mas como assim? É só eu entrar na sala, dar umas letras e podem ir brincar, podem bagunçar? Não. Escola tem regra, escola tem, tem que aprender, tu tem que... Não sei, eu fui criada assim. Escola é importante, escola é necessário, respeita o teu professor que ele sabe mais que tu, ele vai te ensinar coisas que tu não sabe. Sabe? Foi também essa parte muito familiar. E eu vejo isso. Professor devia ser a profissão mais valorizada que tem nesse país, nesse mundo. (risos)

Pesquisadora: E pra finalizar... O discurso do currículo da Pedagogia, e no próprio Projeto Pedagógico do curso aqui da UFRGS, tem uma proposta de vinculação entre as disciplinas em cada semestre, de cada semestre ser sobre um eixo da educação, sobre uma área, uma faixa etária. Como tu vês esse funcionamento? Que isso funciona, que elas realmente se relacionam... Como é que tu vês a grade curricular do curso pra tua formação docente? Tu como uma pessoa que seguiu exatamente o curso, realizando todas as disciplinas, ainda agregando eletivas.

Lídia: Tem essa separação né, de que um semestre a gente trabalha creche, maternal, não sei bem o que é. Crianças de 0 a 3, de 4 a 6, 6 a 10, EJA... Eu nunca botei, eu fiz semana de observação numa turma de EJA, mas...

Pesquisadora: Mas tu achas que naquele semestre, a semana de observação as disciplinas que envolviam o semestre também te deram algum subsídio pra isso? Também estavam em torno da Educação de Jovens e Adultos, no caso?

Lídia: No semestre sim. Acho que a maioria das disciplinas do semestre conseguia contemplar e ensinar de uma forma muito básica a EJA ou a Educação Infantil ou os Anos Iniciais. Anos Iniciais eu acho muito mais forte aqui. A gente sai habilitado pra trabalhar com a Educação Infantil, Anos Iniciais e a EJA, mas se tu me botar pra trabalhar... Eu não acho que eu saia daqui pronta pra trabalhar numa turma de EJA. Eu acho que o pessoal aqui dentro que está no curso pensa, faz o seguinte: Eu quero trabalhar com a EJA. Então faz todo o curso voltado pra EJA. Eu não tenho interesse em trabalhar com a EJA, então eu não saio dizendo estou preparada para trabalhar, estou habilitada para trabalhar numa turma de EJA. Eu não estou. Eu não me sinto... Se me botar numa turma de EJA eu não sei direito o que fazer com eles.

Pesquisadora: Mesmo que o diploma te dê essa habilitação?

Lídia: Mesmo que o diploma me dê isso e diga que tu pode trabalhar. Eu não me sinto preparada para trabalhar... Mesma coisa a Educação Infantil. Agora, eu sempre quis Anos Iniciais, eu sempre quis a área da surdez, então todos os meus estudos aqui dentro foram voltados pra isso. Para isso eu me sinto habilitada. Agora, pra outras coisas que eu tive disciplinas, até que ponto a disciplina me ensinou? Me deu o básico. Mas o básico não é suficiente pra eu ir dar aula. Eu, pelo menos, acho isso. Acho também que isso é um problema grande da Educação. O pessoal acha: Eu tenho o básico. Eu consigo dar aula. Mas eu acho que o básico não é suficiente. As minhas eletivas foram tudo LIBRAS, Educação de Surdos, Intervenção Pedagógica e Necessidades Especiais. Minhas eletivas, se tu for ver o meu currículo, é só isso. Monitoria em LIBRAS, bolsa de iniciação científica com a professora Laura que é da área da surdez, curso de extensão com professores surdos, com alunos surdos, com a professora Fernanda, foi tudo voltado para essa área, tudo voltado pra Anos Iniciais.

Pesquisadora: E isso foi uma busca tua fora do curso?

Lídia: Isso foi uma busca minha. Se eu saísse daqui dizendo eu quero trabalhar com qualquer coisa depois que eu sair daqui e não tivesse feito bolsa nenhuma, não tivesse feito nada, eu não ia me sentir preparada para trabalhar. Se eu não tivesse me aprofundado no tema como eu me aprofundei aqui.

Entrevista 2 – 30/10/2013
Nome: Helena (fictício)

Pesquisadora: Em relação ao curso, à tua caminhada no curso, do 4° para o 7° semestre, pegando o período de prática, quais foram as principais mudanças na tua atitude como professora? As principais mudanças, e de onde elas vêm, se do curso

porque os professores te trouxeram alguma coisa de diferente ou o professor da turma que tu fez a prática, ou se isso foi te transformando a partir dos teus estudos dentro do curso, das tuas leituras.

Helena: Eu não sei se foi bem o curso ou se foi a minha experiência, porque eu trabalho desde o primeiro semestre, desde antes do primeiro semestre. Então eu já entrei na faculdade praticando o que eu estava aprendendo. Eu acho que assim, o que eu estudava no curso, influenciava na minha prática, e a minha prática influenciava o curso. Então, a partir do quarto semestre que a gente começou a ter as práticas, eu trabalhava em Educação Infantil, e a minha prática do quarto semestre foi justamente na Educação Infantil. E essa prática da Educação Infantil não foi uma prática boa. Foi uma porcaria de prática, as professoras não me davam liberdade para observar, faziam coisas que eu não achava adequado, e eu não gostei dessa prática da Educação Infantil.

Quando eu fui pra prática do quinto semestre, que era a prática do 1º Ano, eu fui direto procurar uma escola municipal. Como os tramites da (Rede) Municipal demandam muito tempo da pessoa ir até a SMED, voltar e ir até a escola, voltar e ir até a SMED e voltar, eu não tinha esse tempo em função da escola à tarde que eu trabalhava. Então eu optei por fazer nessa escola que eu já trabalhava. Então eu troquei meu turno, trabalhava pela manhã e praticava à tarde. Essa prática da tarde foi feita com a minha tia, com a minha dinda, então foi uma prática muito proveitosa porque a gente já tinha uma liberdade entre as duas e ela, além dessa liberdade, me deu mais liberdade ainda pra fazer o que eu quisesse. Então nessa prática eu aprendi muito. Aprendi que a gente não fica dando só folhinha, folhinha, folhinha pras crianças. Que a gente tem que, quando acaba uma atividade elas acabam em tempos diferentes, e o que eu fazia? Eu só dava folhinha pra elas, então tinha uma que estava na folhinha número um e tinha três que estavam na folhinha número cinco! E aí eu não sabia o que fazer com a folhinha do número um, né. Então eu aprendi que tem que dar uma rebolada nesses tempos.

Já a prática do sexto semestre foi a prática que eu fiz numa escola do estado, num 5º Ano, pra realmente ver se após formada eu ia querer ficar na Educação Infantil, eu ia querer pegar um 1º ou um 2º Ano, ou se eu ia querer pegar um 3º, um 4º ou 5º. Fiz no 5º Ano e decidi que realmente não quero um 5º Ano. Não fui com a cara dos grandes, acho que tem que ter muito espírito, não sei a palavra, tem que ser muito malandra pra dar aula pros grandes. Eu não sou tão malandra assim.

E a prática do sétimo semestre foi fazer na turma, numa escola do município, porque daí eu realmente quis que fosse no município, e fui fazer num 2º Ano na turma da minha mãe. Antes de ser autorizada eu fui perguntar pra UFRGS, pras professoras orientadoras, se eu realmente podia fazer na turma da minha mãe. Foi muito bom, foi nessa prática que eu mais aprendi.

Pesquisadora: Agora eu quero que tu fale mais da questão acadêmica. O que tu mudou aqui dentro da Universidade? A questão de escrita, de conhecimentos e saberes teóricos, tua trajetória como estudante no curso.

Helena: Foi mais complicado porque eu passei, eu sou muito de estudar, sempre estudei muito, então assim, eu cheguei na faculdade não tendo noção nenhuma de

quem era Piaget, de quem era Montessori, de quem era qualquer teórico da Educação. Acho que eu não tinha nem ouvido falar de Paulo Freire. Então a gente começou a estudar no primeiro semestre, essas figurinhas aí. Se tu me perguntar agora quem é, eu vou te dar uma noção de quem é cada pessoa, mas eu não vou te dizer específico, por que? Porque eu acho que a faculdade, pelo menos pra mim, eu não sei se é o meu jeito, o jeito da faculdade, eu não consigo aprender as coisas na marra, entendeu? Eu só vou aprender se eu me interessar, e o jeito que essas pessoas me foram apresentadas não me interessava. Então se tu me perguntar algum autor específico eu vou te dizer quem eu me interessei. Quem eu não me interessei eu não vou saber te dizer o que a pessoa fez pra Educação. Então assim, no primeiro semestre eu entrei bem perdida, assim. E eu acho que o primeiro semestre não te dá muito suporte pra tu concentrar realmente na Educação. Acho que tem alguma cadeiras ali no primeiro, no segundo e no terceiro que poderiam ser modificadas. E eu acho que a partir do quarto semestre, que é a partir do momento que a gente começa a fazer prática, é que a pessoa centra realmente que tu está numa Faculdade de Educação. Porque, para mim, primeiro, segundo e terceiro semestre foram só uma coisa muito longe, assim, como se eu estivesse aqui e a Educação estivesse lá longe. E eu estivesse estudando aquilo lá, não que aquilo estivesse dentro de mim. A partir do quarto sim. Aí eu entendi que aquilo lá estava dentro de mim.

Pesquisadora: E sobre a Academia e a Escola?

Helena: Mas eu já falei que o colégio influencia na faculdade e a faculdade influencia no colégio. São duas coisas diferentes, realmente. Uma é totalmente diferente da outra. Embora as pessoas não queiram admitir são diferentes. O que eu aprendo na escola influencia aqui. O que eu aprendo aqui influencia na escola. Mas são comportamentos tanto corporais quanto pessoais totalmente diferentes. Na escola eu sou uma pessoa extremamente séria, até porque o meu pensamento é que se um pai está deixando uma criança lá sobre minha responsabilidade, eu não sou uma palhaça. Agora, aqui na faculdade eu já tenho essa liberdade de brincar. Eu tenho amigos, eu tenho colegas, eu tenho professores que eu posso ter esse papel de aluna. Lá não. Aqui eu tenho papel de aluna. Lá eu tenho papel de professora. E esses papéis são bem diferentes.

Pesquisadora: E esse teu papel de professora, já que tu te vê aqui dentro muito como aluna, a tua identidade docente, a tua construção do que é ser a professora lá, que fatores contribuíram pra esta tua marca, essa mudança de um ambiente para o outro? De onde vem isso? É em função da demanda da escola que exige que tu te transformes na professora ou o curso te ensinou a ser assim lá e aluna aqui?

Helena: Eu acho que são vários fatores que me fazem ter essa ideia de postura de professora. Eu acho que uma, a escola exige que a gente não seja imatura, que a gente seja séria, que a gente seja centrada; outra que eu tenho exemplos em casa, então eu acho que eu vejo como funciona, como a gente tem que lidar... E um pouco, eu não vou dizer completamente, um pouco o curso, sim. Porque muitos professores davam exemplos das suas práticas, davam exemplos como 'ah uma vez isso aconteceu comigo, o aluno fez isso e eu fiz isso'. Então eles davam dicas de como se portar, de como ser professor dentro de sala de aula. E eu acho que essas falas são as que mais me marcam. Eu tenho muito mais nítido os professores da faculdade falando das suas práticas do que falando sobre autores, sobre teóricos, sobre

metodologias, então eu acho que essa prática fica muito mais visível pra mim do que a teoria.

Pesquisadora: E tem algum professor específico ou alguma disciplina, algum semestre que tu acha que tu te identificou mais com a docência, que tu tenha dito que naquele momento tu decidiu que isto é ser professor, é isso que eu quero seguir?

Helena: Eu acho que nenhuma que eu tenha realmente visto um modelo de professora que eu quero ser. Nenhum professor da faculdade é o meu exemplo maior, eu quero ser igual à pessoa. Mas eu acho que algumas pessoas foram bem importantes, assim, para realmente construir esse meu papel de professora dentro de uma sala de aula. Eu acho que na condição de aluna eu absorvi muito dos professores pra depois aplicar como professora.

Eu acho que o quinto semestre foi muito bom, assim, não sei se porque teve aspectos positivos em relação à minha prática porque a prática do quarto e do sexto não foram boas e a do quinto e a do sétimo foram, então eu destaco o quinto semestre e o sétimo semestre. Até porque o quinto semestre e o sétimo semestre foram as áreas que eu realmente quero atuar depois de formada. Então o quinto semestre eu fiz num 1º Ano e no sétimo eu fiz num 2º, e é essa a área que eu quero ficar. Então eu não sei se essa escolha dessa área influencia no meu ponto de vista positivo ou se realmente foi bom. Os professores desse quinto semestre e os orientadores desse sétimo semestre foram muito significativos pra mim porque até hoje eu lembro das falas das práticas desses professores. Não lembro o que eu estudei de teórico, de metodologia, de texto de autor, não! Eu lembro o que esses professores falavam do jeito que tem que ser um professor dentro de sala de aula, do jeito que tem que lidar com cada tipo de aluno, acho que isso.

Pesquisadora: Pensando nisso que tu estás falando que os professores te trouxeram muitos exemplos, deram dicas, e que tu foste absorvendo, que tipo de professor tu acredita que o nosso curso está formando com essa forma que são as disciplinas, principalmente de Seminário? Que imagem de professor o curso passa para que tu absorva?

Helena: Eu acho que depende muito da pessoa. A pessoa que não praticou desde o primeiro semestre até agora como eu é um tipo de professor. Que é um professor que buscou atividades dentro da Universidade. Então esse professor é muito mais voltado à pesquisa. No meu caso, que sou aluna e professora ao mesmo tempo, que eu pratico, eu sou uma professora muito mais voltada para a sala de aula. Eu não vou me preocupar em pesquisa, em mestrado, em doutorado agora. A minha preocupação agora é sair do curso e ir pra uma sala de aula. Não é sair do curso e voltar para a Universidade para pesquisar. Eu acho que a UFRGS forma professores, até brincam lá em casa, pseudorrevolucionários que saem da UFRGS querendo mudar o mundo. Só que não é bem assim. As pessoas aqui realmente não entram na prática, principalmente em escola particular, é complicada essa história de mudar o mundo. A gente sai e a visão que passa é que dá pra modificar muita coisa, que dá pra fazer isso, que dá pra fazer aquilo, que os alunos vão aceitar tudo o que tu coloca na frente deles, e muitas vezes não é assim.

Pesquisadora: Mas tu não vês a pesquisa como prática na sala de aula? Vê a pesquisa como algo da academia?

Helena: Eu não sei em todas as salas de aula, tu entende? Mas assim, na escola particular, que é onde eu estou, eu não vejo como a pesquisa que é feita na Universidade influencia lá, especificamente na escola. E, claro que eu vejo muitas oportunidades de pesquisa dentro da minha sala de aula, que poderiam ser retiradas e poderiam ser estudadas na Universidade. Ou que poderiam unir a sala de aula e a pesquisa pra fazer uma pesquisa sobre a sala de aula.

Pesquisadora: Tá, mas eu não me refiro à pesquisa acadêmica aplicada à escola, mas à ideia do professor-pesquisador. Tu acreditas nisso? O que tu sabes sobre isso? Como tu vês isso na escola pensando a tua escola, que é particular? Tu achas que isso não é possível no ambiente em que tu vives, então?

Helena: Não, eu não digo que não é possível ter esse professor pesquisador, mas eu acho que na escola, principalmente na escola que eu trabalho, eu não vejo os professores que estão lá sendo professores-pesquisadores. Mas eu vejo como (algo) que poderia acontecer só que depende muito da vontade das pessoas de fazer isso acontecer. Acho que se eu fosse a titular eu faria muito mais do que acontece hoje. Até porque as pessoas dizem que a gente sai da faculdade, a gente fica fresco, a gente fica cheio de vontade de mudar o mundo. Mas eu acho que dá pra ter um professor-pesquisador principalmente na escola particular, principalmente na municipal, em todas as escolas. Isso é uma realidade que pode acontecer só que não depende só de mim. Depende da abertura da escola, depende dos alunos, depende dos pais dos alunos, depende de muita coisa. Mas pode acontecer, pode ter esse espaço, mas não depende só do professor querer pesquisar.

Pesquisadora: Tu percebes que a grade curricular do nosso curso tem a proposta de que a cada semestre haja um eixo temático e que isso se aplica com as disciplinas que estão ali.

Helena: Ou deveria se aplicar.

Pesquisadora: Exatamente. E como tu vês então essa proposta? Como é que tu achas que ela está funcionando aqui dentro, pontos do curso que tu acha que talvez esteja sendo atingido, os pontos em que o curso exige mudanças?

Helena: Eu acho que na teoria essa história de eixos temáticos, essa proposta de eixos temáticos é bem válida. Lembra bastante os ciclos de alfabetização do Município. Então assim, com relação ao meu TCC, o 1º Ano estuda tal gênero, o 2º Ano tal gênero, o 3º Ano tal gênero. Então seria mais ou menos como aqui. No primeiro semestre tal coisa, no segundo semestre outra coisa... Só que na prática, por mais que tente acontecer isso, isso não acontece. Eu acho que o segundo semestre o eixo maior é a EJA. Então, olha, pela minha fala já dá pra se dar conta que realmente funcionou neste segundo semestre o eixo da EJA. Então assim, eu sei muito sobre a EJA porque os professores foram bons e conseguiram me expressar isso. Agora se tu me perguntar qual é o eixo do primeiro semestre eu não vou saber te dizer.

Pesquisadora: E tu achas que, quando tu dizes que no segundo semestre tu conseguiste entender o eixo e que ele se concretizou, tu acha que todas as disciplinas do segundo semestre estavam envolvidas com a questão da Educação de Jovens e Adultos. Pensando os semestres, no geral, quais momentos tu destaca o bom ou o mau funcionamento dessa proposta?

Helena: Eu acho que é bem o exemplo do quarto semestre que é Educação Infantil o foco, principalmente por causa da prática... É no quarto que a gente tem matemática l? Ou é no quinto?

Pesquisadora: É no quinto.

Helena: Tá então volta pro quinto. Então no quinto que a gente está bem voltado pra prática da alfabetização do 1º e do 2º Ano, e aí tem uma disciplina de matemática que não tem nada a ver com o que tu está estudando. Uma disciplina que vai te dizer, vai ensinar sobre soma, subtração... Não subsidia a tua prática. É uma coisa que parece que está longe daquilo que está acontecendo na hora. E é uma coisa que tu realmente precisava. Até porque na minha prática já do sexto eu tinha que ensinar coisas pros meus alunos e eu não tinha subsídio dentro da faculdade. Nas aulas de matemática do sexto semestre eu tinha que pedir por e-mail pra professora o quê que eu tinha que ensinar pros meus alunos, porque durante a aula isso não era sanado.

Eu acho que essa história de eixos temáticos é válida só que, na minha opinião, seria muito melhor esses eixos estarem diluídos e a todo semestre sermos lembrados de que tem EJA, de que tem matemática, do que ser separado, porque até o quarto semestre a gente não vê, por exemplo, matemática. E depois do quarto a gente não vê mais nem filosofia, nem sociologia, nem nada assim, sabe, muito mais aprofundado. Então eu acho que essa história de eixos é válida até um ponto porque eu precisava da matemática antes, eu precisava da filosofia depois... Eu acho complicado ser separado porque chega lá no final, por exemplo, chega agora no oitavo semestre eu não lembro de políticas. Políticas ficou muito longe. Políticas ficou lá no terceiro. Eu sei que é complicado fazer uma grade que contemple tudo isso em todos os semestres, mas é que parece que nada tem relação. E na verdade tudo tem que ter uma relação. Se a gente está aqui dentro...

Pesquisadora: Tu achas que isso acontece por causa da organização das práticas? Que são a partir do quarto semestre?

Helena: É, eu acho que a partir do quarto semestre sai o foco das outras disciplinas e fica só a prática, prática, prática. Então eu acho que as outras disciplinas acabam sendo escanteadas, acabam sendo deixadas de lado, porque a prática seria o mais importante. E realmente tem uma grande importância, só que as outras disciplinas acabam perdendo a sua importância. Porque eu acabei me dedicando muito mais pra prática porque são momentos importantes do curso, e não me dediquei tanto às outras, o que eu devia me dedicar. Então eu acho que as outras disciplinas foram muito prejudicadas em função das práticas, mas não que as práticas tenham sido ruins. Foram muito boas, me ajudaram muito, só que essa divisão não ficou boa. Não sei se talvez tivesse que ter um semestre para todas as práticas, talvez. Do tipo, por exemplo, de março a junho. Daí em abril faz uma prática, em maio faz outra, em junho

faz outra, pra que as outras disciplinas não fiquem descontempladas. Não sei como eu mudaria isso.

Pesquisadora: Na verdade a ideia não é que tu saibas isso. É mais a tua visão de tudo isso.

Helena: É, eu acho que determinadas disciplinas ficam escanteadas em função das práticas, porque a prática tem uma importância muito grande aqui dentro. Só que pra mim a prática não era tão importante, até porque eu já tinha praticado. Né, então, tem pessoas que dizem: Ai meu Deus, vou pra prática, não vou conseguir! E eu não pensava assim. Eu pensava que, poxa, estou deixando de estudar pra uma coisa que eu podia estar estudando por causa da grande importância que se dá pra tal da prática. Acho que tomou uma proporção que não devia estar tomando.

Pesquisadora: Em reação ao que tu estavas comentando antes sobre a distância que tu vês entre o teu contexto escolar e a aplicação do que tu vês aqui dentro lá, tu afirmou que não tem uma relação extrema, que uma coisa influencia na outra mas que são coisas diferentes teoria e prática. Tu achas que essa visão vem da escola, vem da academia? E se isso contribui para uma imagem, uma valorização ou desvalorização do curso de Pedagogia? Da necessidade desse curso para estar na prática.

Helena: Eu acho que essa divisão, que não é feita por mim, que eu vejo, essa divisão entre faculdade e escola e colégios, eu acho que vem muito mais das escolas do que da faculdade. Quando eu me vejo lá dentro e falo assim: Ah, estou fazendo uma pesquisa pra faculdade. Ninguém dá valor. Agora se eu for falar: Ah ontem aconteceu uma coisa com uma criança, tal coisa com um aluno. Isso é muito mais valorizado. Então eles valorizam muito mais a prática, isso na minha escola, não estou dizendo em todas, muito mais a prática do que a teoria.

De longe, o curso é desvalorizado. Por quem está olhado de fora. Quem entra, quem está aqui dentro, sabe do valor que tem, sabe como é difícil, sabe o quanto as pessoas que estão aqui batalham para ser valorizado. Só que a partir do momento que tu sai, e tu te junta, tu faz parte de um grupo que desvaloriza, tu não tem o que dizer. Por mais que tu lute e diga assim: Não! Porque é bom. Porque a gente aprende tal coisa. As pessoas vão dizer: É mas tu vai aprender mais aqui. Pelo menos na minha escola é assim: Muito legal isso aí que tu aprendeu, mas aqui é que tu vai ver com é que é. Aqui é que vamos ver. Então eu acho que não eu faço essa distinção, mas a sociedade, principalmente a sociedade escolar, faz essa distinção. E eu quando transito esses dois espaços eu passo de valorizada e desvalorizada ao mesmo tempo. Quando eu estou aqui eu me sinto muito valorizada. Vejo que a gente tenta elevar um nível de valorização da faculdade, fazendo diversas coisas. Agora, quando eu saio e vou pra lá, tudo isso que eu fiz aqui parece que não tem valor. Parece que eu estou aqui só de brincadeira. E eu acho que realmente a sociedade desvaloriza o curso. Acho que tu perguntar pra qualquer pessoa o que tu faz e a pessoa responde Pedagogia, a cara das pessoas já: Ah tá, boa sorte. Tipo assim: Vai com fé! Agora se tu responde qualquer outra coisa: Bah! Que legal! Acho que isso vem de um histórico de desvalorização, e permanece porque as pessoas não entendem que a educação precisa ser valorizada. A gente entra aqui e as pessoas que estão aqui dentro da faculdade conseguem compreender isso, mas, a partir do momento que sai, toma o

discurso da sociedade pra si. De começar a dizer que Pedagogia é ruim porque quer fazer parte de um grupo. Entende? Não quer ser a única pessoa daquele grupo que vai dizer: Porque isso é bom! Porque a faculdade é bom! Porque a gente tem que estudar! Porque a gente tem que mudar o mundo! ... Porque lá, na prática, as pessoas vão dizer: Não, o que importa é aqui. Não importa se tu tem mestrado, doutorado, tudo, não, tu tem que ser bom naquilo que tu faz, tu tem que ter experiência. Então é muito difícil aceitar um estagiário de pedagogia, porque pra começar que é pedagogia, né. Pedagogia já é ruim, pedagogia não é bom. Ainda mais estagiário, que não tem experiência nenhuma. Agregar a pedagogia à sociedade é muito difícil. Sendo que a educação não está longe, está junto. A pessoa tem que ter educação.

Pesquisadora: Sim, e pensando que a gente tem desde o início do curso alguns principais documentos que a gente tem que elaborar, principalmente em relação às práticas, mas não só estes. O que tu acredita que envolve a elaboração destes documentos, que tu vê de mais marcante entre dificuldades e possibilidades? A contribuição destas escritas para o curso, a utilidade deles, o que tu buscaste para a elaboração deles?

Helena: Esse tipo de escrita do relatório, que ao meu ver seria bem contar como foi... Eu estou falando do relatório do quinto semestre que é o portfólio e do relatório do sétimo semestre que é o relatório de estágio, até porque no quarto semestre o meu relatório pela prática não ser boa ele não ficou bom, e no sexto semestre a gente não faz relatório, a gente só faz planejamento. A escrita desse tipo de material, do relatório, eu acho que é uma coisa que demanda muito tempo da gente, que demanda muito o pensar que é cansativo mas é necessário, pelo menos pra mim. Agora, por exemplo, vou dizer de novo da escola, se a escola mandar eu fazer qualquer tipo de planejamento, qualquer tipo de relatório eu vou saber fazer. Então eu acho que foi uma coisa que levou tempo, que cansou, mas que é necessário. É necessário ter esse tipo de aprendizagem, esse tipo de experiência aqui dentro. Eu acho que o relatório do quinto semestre ele foi muito rico em referencial teórico, até porque esses referenciais que a gente usou, que eu usei no relatório, foram extremamente discutidos em sala de aula. Agente usou Zabalza, Arroyo, o Hernández sobre projetos, então entendeu? O quinto semestre foi um semestre que me marcou muito tanto na prática como teoricamente. E eu não vou saber dizer o porquê disso. Como eu já disse antes são vários fatores: a faixa etária me agradou, os professores da faculdade me agradaram, a professora da prática foi muito boa pra mim, então eu acho que as marcas positivas do quinto semestre são enormes. E isso resultou num relatório, num portfólio, a meu ver, muito bom. Que até hoje eu vou saber te dizer o que está ali dentro. Agora, o do sétimo ele é bem diferente. Relatório do sétimo é bem diferente do quinto. O relatório do sétimo tu tem que elencar dois eixos do teu planejamento e isso é muito difícil porque tu passa três meses no estágio com as crianças, e tu tem que levantar só dois pontos desse longo estágio. Então assim, ele foi produzido teoricamente, mas esse teoricamente foi só sobre dois eixos.

Pesquisadora: No caso da tua orientação?

Helena: É. No caso da minha orientação, da minha orientadora. Porque variou de orientação para orientação. Essa coisa injusta dessa faculdade! Essa faculdade ruim! (risos) O que não foi tão proveitoso quanto o relatório do quinto semestre. Acho que o relatório do quinto semestre foi muito mais bem escrito na questão teórica do que o

relatório do sétimo semestre. O relatório do sétimo semestre falava muito mais sobre a minha prática e eu teorizei muito pouco. Já o relatório do quinto não. Tem essa diferença entre os dois. Se eu pegar o relatório do quinto eu posso te dizer com toda a certeza os autores que estão lá e em que momento que eu usei eles ali e na prática. Agora se eu pegar o relatório do sétimo a diferença entre os dois é muito grande porque o relatório do sétimo só está teorizado em função dos eixos. Eu busquei autores pra teorizar os eixos. No do quinto não. No quinto eu já tinha os teóricos, eu embasei a minha prática em cima da teoria. No do sétimo não. Eu embasei a teoria em cima da minha prática.

Entrevista 3 – 06/11/2013

Nome: Denise (fictício)

As professoras serão citadas também por nomes fictícios.

Pesquisadora: Com relação à trajetória acadêmica, desde o início do curso até agora ou pegando os períodos de prática, o que tu notou de mudanças na tua escrita. Algo que tu viu no relatório de estágio que tu acredita que o curso te direcionou pra escrever desta ou daquela forma.

Denise: Ou sobre um assunto específico, assim? Ah, se for puxar por temas, assim, que eu lembro, eu tive que falar sobre letramento não só como alfabetização. Isso é uma coisa que é do curso. Eu não tinha conhecimento e aqui que a gente foi estudar isso. Então o letramento eu acho que é um dos principais que tem de temáticas que eu direionei pra falar porque eu vi no curso muito, muito, muito repetidamente, né. Falar dos sujeitos, entender os sujeitos, entender o que vem antes da escola, quais são as experiências anteriores deles, como é que eles chegam na escola, sabe? E não simplesmente despejar conteúdo em cima deles também é uma coisa que eu vejo que, tipo, sociologia, sabe, que a gente tem que pensar no sujeito, pensar como é que ele aprende, quais são as influências externas à escola que influenciam na aprendizagem dele dentro da escola. Letramento, sujeito, não lembro mais nada assim.

Pesquisadora: Não, não necessariamente conceitos, mas mudanças na tua prática docente ao longo do curso. Como é que tu te via professora lá na primeira prática, no quarto semestre, como é que tu te vê como professora no estágio? Que mudanças na tua postura tu viste e se isso foi algo que mudou por causa do curso ou porque na prática tu viste que deveria ser diferente?

Denise: Não, mas aí, ligado à teoria porque eu não consigo ver, tipo, descontextualizar a minha prática se eu não falo de teoria.

Pesquisadora: Sim. Sim.

Denise: Por isso que eu trouxe os teóricos digamos assim, os conteúdos, porque foram essas mudanças que ocorreram, sabe, em mim, assim, pra estudar mais pra poder ser melhor na prática. Porque antes eu pensava assim: só a prática adiantava, que se rale a teoria. Eu achava que a teoria ficava num céuzinho lá e a prática era o pé no chão. E aí eu vi que não, porque eu preciso ter uma base teórica pra poder

aplicar na prática. Porque se não fica aquela repetição de sempre, os mesmos exercícios, as mesmas atividades, os mesmos conceitos e a gente fica naquela educação do mesmo que é o básico e é do nada, entendeu? E só aprende aquele que tem “capacidade”, entre aspas, e o que não tem é o que vai ser o repetente por anos e anos e acaba na EJA, por exemplo. Então eu penso que tem que ter a teoria como base pra poder aplicar na prática.

Pesquisadora: E considerando as mini-práticas do quarto ao sétimo semestre, no caso, eu queria que tu detalhasse como foram as tuas experiências nesses períodos, onde tu atuou, como elas te atingiram como professora.

Denise: Pra começo de conversa, eu não gosto de Educação Infantil. Eu não me vejo professora de educação infantil e sou bem sincera quanto a isso. Mas a primeira prática foi na Educação Infantil. Eu me senti muito mal no espaço que eu fui. Era uma escola particular onde tudo o que a gente lê sobre depósito de crianças era o verdadeiro, e todas as crianças de todos os níveis, desde lá o bebezinho de meses até as crianças de 5 anos, tudo numa sala onde tinha um colchonete grande, assim, e uma TV e passava o dia inteiro naquilo. E tinha comida naquelas, sabe? E os pais achando que eram muito bem tratados, coitadas das crianças, e era horrível. Eu me senti mal. E aí eu me lembro de uma coisa que a diretora da escola me disse assim: tu traz qualquer coisinha que eles já se alegram. É óbvio! Eles têm um tapete e uma televisão pra se alegrar a manhã ou o dia inteiro, tu leva uma garrafinha cheia de água com não sei o que, ah é a festa mesmo, né. Então eu me senti muito mal, sinceramente. Não gostei da prática. Não da minha, sabe? Mas do espaço em que eu estava, eu achei horrível. Um depósito. Um depósito de criança. Aí confirmou que eu realmente não tenho vontade nenhuma de trabalhar na escola particular, muito menos creche.

Depois foi nos anos iniciais, eu fiz numa escola estadual. Foi muito bacana a experiência com os alunos e tal, eu peguei bem aquela parte, festa junina. Mas ali eu comecei a ver da teoria. Foi ali que eu comecei a me dar mais conta da teoria junto com a prática. Porque ali eu peguei outras atividades que tinham certa relação com a festa junina e tal, mas assim não era só festa junina. Eram outras leituras, aí tinha aquela cadeira da professora Beatriz eu acho que era. E ela trouxe histórias em quadrinhos, né, e aí eu trouxe também alguma coisa pra eles assim. Fugindo um pouco daquelas canções, sabe, só musiquinha de festa junina, tinha um texto, tinha alguma coisa assim que deu pra trabalhar receita com eles, das comidas típicas, trabalhar geografia, sabe, foi uma coisa muito mais interdisciplinar, digamos assim, do que simplesmente só focar ali no caipira e não sei mais o que, sabe, vai além.

A próxima foi em EJA, né. Foi a do sexto?

Pesquisadora: Foi a do sexto.

Denise: Tá. Aí eu me senti no céu, né. Porque aí eu fui pra uma escola municipal e era muito bom. E aí era com surdos, foi a minha primeira experiência docente dos surdos. Que eu estava apavorada, mas de novo, sabe, tudo o que eu via na bolsa, porque no curso não tem muito, né, da LIBRAS, assim, como cultura, como o bilinguismo, não tem muito. É um geralzão, né, e ainda mais tem que ensinar alguns sinais então não tem grandes coisas que a gente vê no curso, né. Mas pela bolsa o

que eu podia perceber, assim, perceber não, o que eu tinha estudado, bah foi muito, né. Trazer o sinal com a palavra, com a questão visual do surdo, a língua, a questão cultural, sabe? Tudo isso aí eu tinha visto na bolsa e foi o que eu apliquei lá. Trabalhar o visual. Eu trabalhei com eles um projeto sobre o bairro, porque a escola tinha se mudado recentemente pra um outro bairro e aí eu resolvi trabalhar através de fotos, imagens, a leitura daquele espaço. Então eu acho que foi muito bacana e foi muito a bolsa que me ajudou a entender e a intervir com aqueles alunos, dessa forma.

Ah e o estágio docente. Pois é, aí eu fui de novo pra EJA porque eu amo a EJA de paixão e com surdos. E aí lá eram poucos alunos que eu tinha, 4 só, e eles não tinham muito e não têm o domínio da língua escrita, né, que é o português como segunda língua. E eu queria trabalhar um pouco disso com eles e envolvendo também as questões de identidade, porque eles, singularidades e identidades, acho que eu botei no meu planejamento, porque eles se estranhavam demais e não conseguiam ver as coisas que eles tinham de igual também. Então eu queria trabalhar esse tema que é enorme junto com o letramento, que aí eu trabalhei narrativas, trabalhei com textos com eles, assim. E novamente a teoria e a reflexão sobre a prática, sabe, o pós, o que vem depois. Tu aplica e depois tu reflete sobre aquilo que tu fez, e tu melhora. É tipo uma metacognição. Eu fazia assim: eu aplicava a atividade, eu pensava, planejava, aplicava, e depois eu voltava pra aquilo que eu tinha feito. Eu refletia sobre o que eu, as propostas que eu tinha realizado com eles. E isso me ajudou muito a melhorar a próxima prática, a próxima contação, sabe, que é muito o que eu foco no meu relatório de estágio. Como isso me ajudou. Eu ver o que eu tinha feito de errado, que eu não tinha aprofundado e que podia ter melhorado, eu vou melhorar na outra prática até que a última vai ser, é o enfoque do meu TCC. É minha última releitura de um texto, que foi a que mais deu certo, que eu mais consegui fazer links com outras disciplinas, outras áreas do conhecimento.

Pesquisadora: Ótimo. Agora pensando na construção da tua identidade docente, do ser professor, o que tu consideras mais operante nessa formação considerando a tua vida, tua trajetória como um todo?

Denise: Primeiro eu fiz Magistério. Não foi uma coisa que eu queria. Eu fui obrigada pela minha família pra fazer. Tu sabe aquilo tipo obrigação emocional? Ai como eu gostaria que tu fizesse. Ai a mãe fica tão assim... Sabe? Essas coisas assim. Então foi uma coisa muito familiar, né. Aí eu fiz. E até então eu fiz ele meio, assim, não é bem isso que eu quero, tanto que eu tentei outro vestibular antes da Pedagogia. Eu tentei Letras. E não passei. E aí eu fui pro estágio do magistério e me apaixonei pela sala de aula, porque ali eu me senti professora, eu planejava, eu fazia as atividades, então eu era a docente, eu não era só simplesmente estagiária. Ou pelo menos foi isso que eu senti, né. Claro que eu era a estagiária daquela escola, mas eu me sentia a professora dentro da sala de aula. E todas as coisas que aconteceram ali dentro também, a situação dos meus alunos, das lutas da escola também, me influenciaram a querer lutar por uma escola melhor. E até eu tinha o pensamento de que se vai pra escola, quem está na escola vence na vida, por exemplo, consegue melhorar. Hoje eu já sei que não é isso, porque a escola muitas vezes exclui, não inclui. Mas naquela época eu achava que a escola salvava o mundo. Então por isso eu resolvi vir pra Pedagogia.

E aí eu me deparo, mas eu já tinha um gosto muito grande pela EJA, só que o meu currículo do magistério não permitia EJA, que eu lecionasse na EJA. Ok! Vim pra cá. Achando bah agora vai dar EJA, né. Não. Aí eles focam o que? Naquela Educação Infantil, Anos Iniciais e a EJA fica lá não sei aonde no um, não, tem dois, duas cadeiras no segundo semestre? E o que? Aí depois tu vai pro quinto, não no sexto com não sei que base teórica, porque tu só teve lá nos dois outros, pra fazer estágio na EJA, e seja feliz no estágio, né, do curso. Mas enfim, essa é a minha crítica. Que deveria ter mais suporte teórico, mais cadeiras voltadas pro ensino da EJA. Mas enfim, aí eu vim pra cá pra trabalhar, queria trabalhar com os adultos, não foi bem isso que aconteceu, mas eu não desisti porque eu sabia que tinha uma luz no fim do túnel. Mas assim, também depois entrou, no caso, a LIBRAS, a surdez. Eu já tinha feito curso no magistério, influenciada pelo... tipo uma semana acadêmica, lá também tem. Então eu conheci um surdo, aí eu resolvi fazer o curso esse, e aí aqui na faculdade eu consegui a bolsa, também, de monitoria e de iniciação científica na área da surdez. Que eu acho que também é uma coisa que me manteve mais ligada ao curso, sabe, quando eu me sentia muito desesperada, assim, no sentido de que eu não me sentia contemplada com o currículo daqui.

Hoje eu gosto muito da EJA mas eu acho que não é por uma influência do curso, entende? Eu gosto da EJA porque, sei lá, eu gosto, eu vim com essa ideia do magistério pra trabalhar em EJA e aqui com as cadeiras eletivas, com as duas que a gente teve mais as eletivas, é que eu consegui manter esse gosto e eu consegui buscar estudos nessa área. Porque o currículo do curso não me influenciou grandes coisas.

Pesquisadora: Considerando isso que tu falaste de toda a tua trajetória e que tu diz que não foi muito o curso, mas muito mais outras coisas, mesmo assim, tu consegue destacar algum momento do curso que tu consegue definir como aquele que tu realmente te reconheceu no curso, me mudei muito aqui, positiva ou negativamente?

Denise: Tá. Negativo eu já falei, né. Quando eu fui pro estágio aquele da Educação Infantil, ali definitivamente eu disse: Não! Isso não é pra mim. Eu não gosto e não quero. Positivamente eu acho que eu vou trazer de novo o estágio. O último antes do estágio aquele maior. A prática, no caso. A última prática foi a que eu mais me identifiquei e foi ali que eu, tipo, ah é isso mesmo, eu não estava enganada. É a EJA que eu quero, e surdos. Não basta ser a EJA, né, tem que ser EJA e surdos (risos). Mas foi ali que eu vi que, realmente, todo o meu medo passou, sabe? Era um medo, não era ansiedade. Era medo de enfrentar uma coisa que eu nunca tinha visto na vida. Porque até então, no magistério, eu já tinha enfrentado Educação Infantil e Anos Iniciais, e não era bem aquilo que eu queria né. E EJA eu nunca tinha dado aula pra adultos e surdos. Então ali eu vi que era aquilo ali que eu quero, é isso mesmo que eu quero seguir e frente, ser professora dessa área, assim. Não sei se tem outros momentos. Deve ter tido algumas motivaçõezinhas de pouco que no final ficam motivações enormes, mas é muito pouco eu acho. Eu não me lembro.

Pesquisadora: Ok. E, na verdade tu já colocou desde o início na tua fala, mas essa questão da reação academia/escola e professor reflexivo, reflexão da prática, Como tu vê essa relação Escola e Universidade? E se isso contribui pra uma desvalorização ou valorização do curso da Pedagogia.

Denise: Não, eu não acho que é desvalorizado nada. É uma valorização do profissional. Ele poder refletir sobre aquilo que ele está fazendo, atuando, pros seus alunos, né.

Pesquisadora: Mas tu acha que isso acontece?

Denise: Não. Não acho que aconteça. Porque muitas pessoas não têm essa noção, entende, de que tu tem refletir sobre a tua prática, mas aqui na faculdade a gente vê isso muitas e muitas vezes. Não sei se os professores que dão essas disciplinas e que falam, fazem isso aí. Mas eles dizem pra gente fazer. E eu tentei fazer. Mas, por exemplo, na escola, que horas que o professor vai refletir sobre a sua prática? Em casa? Ele não recebe pra ficar refletindo em casa. Nenhum profissional recebe pra ficar refletindo coisas em casa. Muito menos levar material pra casa. Ele vai refletir com mil crianças gritando nos teus ouvidos? Tu consegue refletir? Não. Tu só vai despejar. Então a escola tem que proporcionar um espaço para que o professor tenha a possibilidade de se planejar, de rever sua prática, entende. E, por exemplo, na escola estadual eu não vejo isso. Eu trabalho 20h dentro de sala de aula. E eu tenho duas horas por semana a mais, além do meu horário, que é a tal da unidocência, que são reuniões de unidocência que a gente faz. Mas aí a gente discute assuntos em geral, sabe? Mas um momento que eu possa sentar pra planejar, pra refletir, pra pesquisar, eu não tenho. Eu tenho que fazer isso em casa fora do meu horário. Aí sempre me vem a pergunta: Um bancário faz isso? O contador faz isso? Meus pais são contadores e eu nunca vejo meus pais trazendo coisas pra dentro de casa pra fazer. Então aí que tá, a teoria diz que é muito bacana tu refletir, mas na prática aí tu não tem o espaço, não tem momento, tu não consegue. E, claro, não digo que tudo que, nem tudo o que a teoria fala é aplicável na prática pelo menos no jeito que a nossa sociedade está organizada. Pode ser que outro país bem distante dê certo. Aqui por enquanto não está dando. E isso é uma mudança cultural, social, econômica, porque se tu for liberar um professor pra planejar tu tem que botar outro no lugar dele. Tem que ter outro ali. E não tem. É ao contrário, tem falta de professor, então não dá pra botar também só a culpa no estado, mas enfim.

Pesquisadora: Sim. E voltando ao curso, a grade curricular propõe eixos temáticos por semestre. Tu vê isso de que forma, pensando a organização das práticas, do estágio e essa relação entre as disciplinas? Onde tu acha que funciona e se funciona?

Denise: Eu acho que cada semestre fica muito clara a proposta. Algumas disciplinas se articulam muito bem como Seminário, que é o Seminário que, no caso, contempla as aprendizagens, né.

Pesquisadora: Deveria ser o integrador.

Denise: É. Faz essa integração, como tu disse, com as outras disciplinas, né. Mas algumas ficam muito “fora da casa”, também, que nem essa do último semestre, de Educação Especial. Essa última não tem nada a ver, sabe? Porque que ela está no último semestre? A gente louca fazendo o TCC e ela ali, no vácuo, sabe? (risos) Porque ela não ficou em outro eixo? Mas também assim, a gente teve bastante coisa da Educação Infantil, de novo, né, Educação Infantil, Anos Iniciais, e teve o segundo semestre que foi da EJA mas a gente tinha uma disciplina de EJA e o Seminário. Que que ele era? Integrado com o que? Não teve uma disciplina, assim, Educação do

Trabalho, Educação e Trabalho, ou de mulheres que tem a professora Ana que propõe trabalho com as mulheres também. Não digo só mulheres, pra não focar, mas um grupo social que fique mais afastado da, como é o nome? De periferia, trabalhar como é a cultura...

Pesquisadora: Outras áreas da Educação que são uma particularidade como a EJA que tu diz...

Denise: É. Isso! O que que tem, quais são os alunos da EJA? São os alunos de periferia. E a gente não tem uma disciplina que trabalha a Educação dos morros, por exemplo. Que a gente não chama de favela, né, chama de morro, mas tudo é a mesma coisa. E não tem uma Educação dos morros. A gente tem uma educação às vezes muito elitista, de um grupo social de elite. E não pensa naqueles menos favorecidos economicamente. Mas depois nos outros seminários eu acho que sim, que tem relações das outras disciplinas como Seminário.