

## MEMÓRIAS DE EDUCADORES NOS 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCS

Neiva Senaide Petry Panozzo<sup>1</sup>

Andréia Morés<sup>2</sup>

Universidade de Caxias do Sul

### RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa sobre os processos de formação docente construídos durante os 50 anos do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. As informações foram obtidas em relatos de professores aposentados do curso, com o objetivo de identificar os contextos da docência desses profissionais da Educação e suas contribuições na constituição da identidade do Curso de Pedagogia. Os subsídios teóricos do estudo apoiam-se na abordagem qualitativa de relatos autobiográficos. Fentress e Wickham esclarecem as vinculações e relações entre duas dimensões da memória: individual e coletiva. Os resultados mostram que, nos últimos 50 anos, a formação docente ocorreu em ambiente movido por ideais, seguranças que se abalaram por forças das políticas educacionais e de novas tendências pedagógicas.

Palavras-chave: docência; memória; identidade.

## MEMORIES OF EDUCATORS IN 50 YEARS OF UCS PEDAGOGY COURSE

### ABSTRACT

This paper is a clipping research about the teacher preparing processes constructed during the 50 years of the Pedagogy Course of Universidade de Caxias do Sul. Information was obtained from retired teacher's reports of the course, intended to identify the context of teaching of these professionals of Education and their contributions to the constitution of the identity of the Pedagogy Course. Theoretical subsidies of the study support in a qualitative approach of autobiographical reports. Fentress and Wickham clarify the links and relationships between two dimensions of memory: individual and collective. Results show that, in the last 50 years, the teaching formation occurred in an environment moved by ideals, certainties and were shaken by forces of educational policies and new pedagogical tendencies.

Keywords: teaching; memory; identity.

### Lembranças docentes

O estudo a seguir apresenta resultados parciais de pesquisa vinculada ao Observatório de Educação, da Universidade de Caxias do Sul, "Percurso, memórias e identidades na formação de pedagogos", que centraliza a atenção sobre o contexto e concepções que nortearam a formação de pedagogos, nos últimos cinquenta anos, incluindo atual corpo docente. Trazemos, neste trabalho, recortes de análises de anotações pertencentes aos arquivos das comemorações do jubileu de ouro do curso de Pedagogia, da Universidade de Caxias do Sul, em 2010. Os registros selecionados serviram de apoio para

pesquisar e historiar as trajetórias de seus professores aposentados, quanto às origens e experiências no processo de constituição de significados, como profissionais formadores de docentes. Os depoimentos colhidos, nesse grupo de professores, viabilizaram a sistematização de saberes construídos como espaços de memória e de identidade, em diferentes contextos de formação. Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, em desdobramentos da pesquisa documental e autobiográfica, com respectiva análise discursiva dos dados.

A questão colocada na investigação foi constatar quais relações emergem na articulação entre registros documentais, narrativa oral e contextos da docência, para reconhecer e delinear a constituição da identidade do curso de Pedagogia da UCS, na visão de seu corpo docente. Tais apontamentos possibilitam a apreensão da realidade educativa na qual se produziram determinados saberes docentes, ressaltando que os mesmos podem ser compreendidos sob enfoques diversos, desde sua materialidade documental e seus conteúdos. A perspectiva norteadora da análise realizada desse acervo recolhido por ocasião do evento do jubileu é a preservação da trajetória do Curso de Pedagogia, numa leitura de concepções e experiências de seus professores, concretizando e mantendo viva essa memória e também integrante da nossa História da Educação.

Para tanto, a pesquisa maior pretende mapear prováveis influências na constituição da profissionalidade docente, no período decorrido até a atualidade, pois a análise de concepções e experiências dos professores atuantes fez parte da pesquisa realizada, entretanto, optamos em apresentar aqui um recorte de depoimentos de docentes aposentados do curso, que configuram o contexto histórico da formação de pedagogos, na perspectiva de recordações do passado.

Fentress e Wickham (1992) destacam as vinculações e relações entre duas dimensões da memória: individual e coletiva, cujos suportes são os indivíduos, pois esses é que recordam. Dois aspectos são relevantes e base do processo: a construção de uma versão acordada sobre o passado e sua comunicação compartilhada. O papel da comunicação na construção da memória social é enfatizado pela “ação de falar ou escrever sobre as recordações, bem como com a reencenação formal do passado” (FENTRESS e WICKHAM, 1992, p.11). Destaca-se a importância da não individualidade do ato de recordar, entendido como um ato social. A memória social está condicionada à existência do significado para o grupo que recorda, assim como valoriza a subjetividade essencial da memória como a questão chave por onde começar. Os grupos são analisados internamente, a partir de suas subjetividades, metáforas, sentimentos e valores. Os autores demarcam o lugar da memória como sendo:

[...] uma expressão da experiência coletiva; a memória social identifica um grupo, conferindo sentido ao seu passado e definindo suas aspirações para o futuro. O que é verdade para a memória dos indivíduos também é verdade para a memória social (FENTRESS E WICKHAM, 1992, p.35).

O exercício de aproximar-se da ponta do fio que tece a trama de vivências profissionais e pessoais, se mostra, para o professor, como cenário de um tempo e um espaço de formação gerado pelo filtro da memória, de sensações e movimentos. O desafio posto é atribuir significado à construção singular e também múltipla de ser professor.

A possibilidade de levantar as experiências significativas, especificamente no desencadear do percurso profissional, e respectivos ecos na memória e identidade do corpo docente do Curso de Pedagogia, mostraram a relevância do conceito de linguagem. Esta

que compreende as muitas vozes que constituem a identidade do curso, num amálgama de inúmeros conhecimentos e múltiplos significados que emergiram na enunciação dos discursos produzidos. Conforme Bakhtin (1992), o discurso é produto de uma enunciação, que é realizada por um dado sujeito, num dado tempo e num determinado lugar. O texto é a manifestação do discurso. Portanto, analisar o texto é estudar um discurso produzido por uma enunciação radicada numa dada formação social, num determinado momento da história, no caso, da licenciatura em Pedagogia.

Um conceito importante na teoria de Bakhtin (1992) é o dialogismo, que se apoia na concepção de linguagem como interação entre quaisquer formas de comunicação verbal. Do ponto de vista discursivo, não há enunciado desprovido de dimensão dialógica, porque qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com aqueles anteriores, produzidos sobre este objeto. Portanto, todo discurso é fundamentalmente diálogo e os significados são produzidos nas relações dialógicas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no mesmo discurso. Nas análises realizadas, constatamos que os depoimentos dialogam entre si.

Tardif (2002) aponta que a definição de epistemologia da prática profissional propõe uma volta à realidade, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real, em situações concretas de ação, nos saberes das suas experiências. Um dos desafios postos à educação e aos educadores, e expresso em princípios legais, é vincular o processo educativo às práticas sociais, ou seja, manter-se em sintonia com o contexto, com as relações e as transformações constantes que ocorrem no mundo. Uma possível resposta a esse desafio implica entender o que se produziu e se produz no meio social e cultural, e por decorrência, promover maior compreensão das ações realizadas no cotidiano. A trajetória delineada em tempos e espaços, pelo grupo de professores depoentes, traz consigo a semente da sua identidade, que é única e múltipla, enquanto reúne processos individuais, coletivos, culturais, sociais e históricos. As diferentes histórias individuais afinam-se no coletivo e tecem sua identidade.

### **Contextos da formação: memórias e perspectivas**

A comissão encarregada das comemorações dos 50 anos do Curso de Pedagogia, em 2010, promoveu uma programação variada, incluindo a coleta de depoimentos de professores aposentados<sup>3</sup> na última década. Dentre o acervo de relatos, foram selecionadas dez transcrições de entrevistas para a utilização neste trabalho da pesquisa, com a utilização de sete que apresentam aspectos em comum<sup>4</sup>. Essas enfatizam, nas suas memórias, as repercussões das decisões das políticas educacionais nas suas experiências, como docentes em formação e como profissionais. Além disso, também situam momentos marcantes, ao longo do período médio de 30 anos, no cenário de ideias pedagógicas e as implicações nas cinco décadas de existência do Curso de Pedagogia, como partícipes de um processo histórico. Nas análises, utilizaremos dois relatos de professoras, obtidos em 2010, e que representam o pensamento do período e daquele grupo. A trajetória, como formadores da docência no nível do Ensino Superior, inicia pelo ingresso na Instituição e no curso de Pedagogia no período entre 1960 e 1970. A partir daí, os participantes investem na própria formação continuada, em cursos de Especialização e Mestrado em Educação.

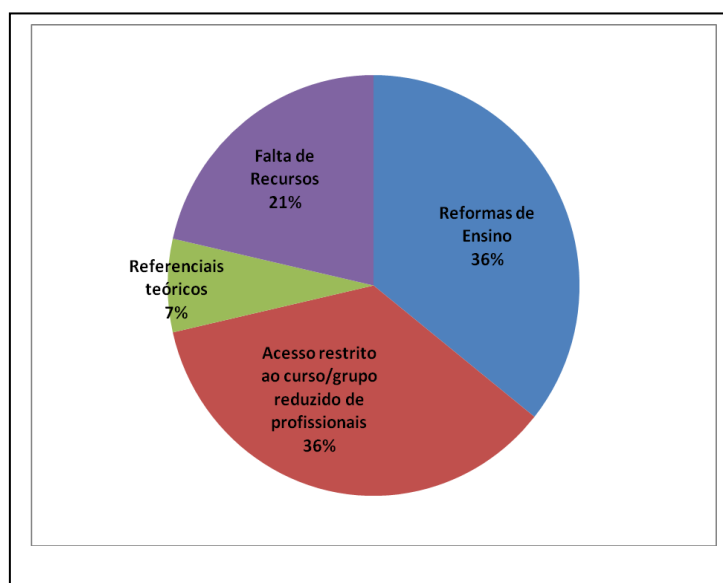
Dentre as categorias discursivas abordadas nas falas dos sujeitos, identificamos a ênfase sobre o contexto histórico, cujos desdobramentos importantes abrangem as reformas de ensino, o modo de acesso aos processos educativos e a formação do corpo docente do

curso. Pode-se perceber nos enunciados a concretização das relações entre as condições sócio-históricas e que as significações são constitutivas e não secundárias.

Nas décadas de 60 e 70, do século XX, a educação esteve permeada por conflitos políticos e sociais, que trouxeram consigo diversas marcas que tangenciavam a escola, de modo muito presente, a exclusão e a separação das classes sociais. Como comenta Santos (2000, p.11), Anísio Teixeira já indicava uma expansão do sistema escolar, mas ainda não alcançando atender igualmente a toda população. Os estudos de Anísio Teixeira mostram que, nos anos 60, os sistemas de ensino eram excludentes, pois reforçavam o lado dos privilegiados.

A análise geral de todos os relatos obtidos foi possível levantar a categoria relativa ao contexto histórico nos conteúdos das experiências trazidas pelos professores aposentados do curso. De acordo com o gráfico 1, foram mencionados dois tópicos, em igual frequência (36%): as dificuldades criadas pelas reformas de ensino da época e a carência de profissionais para atuarem no curso. Outro aspecto mencionado envolve a falta de recursos, tais como as condições materiais e apoio pedagógico (21%). Apenas 7% dos relatos trouxeram aspectos teóricos sobre a experiência da docência no Ensino Superior.

Gráfico 1 – Contexto Histórico da Docência  
Na visão dos aposentados do curso de Pedagogia



Nos registros dos professores aposentados, encontramos referências às reformas educacionais, especialmente aquelas vividas durante os anos de 1964 e meados de 1970. Percebe-se a forte influência da década de 70, a partir de um movimento de questionamento pedagógico, um movimento de revisão da estrutura de Estado, de política, de estrutura social. Portanto, percebe-se a influência das reformas de ensino e da dificuldade de acesso ao Ensino Superior.

Nós vínhamos de um período muito tranquilo, muito fácil, com a sociedade bastante estruturada e, de repente, vem uma década de 70, que vira com tudo; que enche as cidades com a população que veio do meio rural. E toda essa população vai para dentro da escola, que não se tinha a mínima ideia de como é trabalhar com isso. PA2

Nessa época, ocorre uma grande migração populacional; pessoas, que até então viviam na zona rural, deslocam-se para a zona urbana, em busca de melhores condições de trabalho e de vida. Desejo esse que nem sempre se concretizou, inclusive no ambiente escolar, como afirma a professora:

Na escola onde eu lecionava existia reprovação em massa. (...) Havia um plano de descentralização do ensino em 1964. (...) A diretora decidiu “limpar” as primeiras séries, foi essa a expressão que ela usou, e me deu os alunos com maiores dificuldades. PA 2

No âmago dessas discussões, se manifestam as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, articuladas à carência de apoio didático e pedagógico, seja aos gestores, docentes e discentes. Como afirma Gatti:

Note-se que, nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutem a reprovação escolar em massa que se processava no ensino fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas, fazer alunos ‘repetirem’ o ano, por ‘avaliações rigorosas’, tornou-se ‘natural’. O fato de se eliminarem alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado. (2002, p. 18)

Esse período foi permeado pela fragmentação do ensino, que acarretou altos índices de repetência e evasão escolar. Considera-se isso um fracasso, por não haver a discussão sobre a reprovação escolar em massa; existia uma continuidade no mesmo processo, as avaliações cada vez mais rígidas produziam maior reprovação daqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente os provenientes de nível social e econômico desfavorecido.

As reformas educacionais de 1968 e a de 1971 propunham, em sua base, o rompimento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Ambas carregam a marca da racionalidade técnica, da fragmentação do ensino e do isolamento do aluno; enfatizam-se a quantidade, os métodos e técnicas que se conjugam na formação profissional, acoplada no processo produtivo e na organização do trabalho.

[...] Eu passei por quatro Reformas durante a minha vida. [...] houve todo um movimento de questionamento pedagógico na época que começou no final de 70. Também houve aquele movimento de revisão da estrutura de Estado, de política, de estrutura social. PA 1

Sob o aspecto resultante do ideário tecnicista no cotidiano escolar, do crescente processo de racionalização e uniformização do ensino, dos estudos teóricos e empíricos, baseados no paradigma da análise do sistema, estabeleceram-se métodos de ensino a partir do controle, dos efeitos aleatórios e imprevisíveis do ato educativo.

A visão das pedagogias críticas, ancoradas no referencial teórico-metodológico marxista, procura explicitar insuficiências e falácias do projeto liberal na democratização de acesso à escolarização formal, traçando caminhos para a construção de uma educação voltada para as classes sociais. Esta visão está presente na afirmação:

O fazer da sala de aula era o ponto chave, mas o ensino e a pesquisa também eram feitos, porque a bibliografia era muito escassa na época.

Fazíamos muita pesquisa e muita produção, mas sem a intenção de divulgar. PA 2

No enunciado acima, se apresenta a preocupação com o ensinar e o saber-fazer, ambos ocupam o centro do processo pedagógico, tendo a sala de aula como o espaço para o desenvolvimento desse processo. Também, observa-se que há uma visão de pesquisa, vinculada à busca pelo conhecimento, não estando diretamente ligada à divulgação científica.

A compreensão do saber-fazer na sala de aula ainda encontra-se presa à concepção moderna de ciência, que predominou por longos anos, na busca de soluções universais e permanentes, como se percebe na crítica seguir:

[...] a gente trabalhava com alguns teóricos que ficavam questionando a educação e até hoje continuam questionando, só que as soluções não vieram e nós temos o que temos por aí. PA 2

Esse enunciado revela uma censura às discussões levantadas pelas abordagens críticas, libertárias e libertadoras, que chegavam ao meio escolar e potencializavam discussões e, ao mesmo tempo, mostravam a distância existente entre a teoria e a prática, entre academia e realidade. Em certa medida, gerou inconformismo à situação vigente, mas sem apontamento de caminhos. Numa dimensão temporal, entendia-se que a educação já deveria ter solucionado seus problemas. No entanto, segundo Freire (2006), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções (p. 30)”. Os teóricos mencionados, mas não citados, provavelmente seriam aqueles que preconizam ideias da Escola Nova e as primeiras contribuições da Psicologia, dando destaque à importância da constituição de identidades individuais e sua importância nos processos de aprendizagem. Na formação docente inicial, o paradigma tradicional possivelmente impregnou as concepções didático-pedagógicas, principalmente no que diz respeito à homogeneização de processos e de aprendizes. Como resultado, há uma rejeição às diferenças entre sujeitos, já que o paradigma tradicional sustentava práticas homogêneas e os mesmos resultados de aprendizagem. Nesse sentido, Orlandi (1996) aponta que o conhecimento é homogêneo no espaço institucional.

Pode-se perceber que, na época, o ensino superior era restrito por falta de instituições formadoras de profissionais da educação. Além disso, a docência passou por uma crise de identidade, num período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituída sob o Regime Militar. Essa determinava mudanças na escola, unindo o primário e o ginásial, sob a denominação de ensino de 1º grau, bem como criava a habilitação do magistério no ensino de 2º grau, constituindo-se em formação geral e profissional concomitante. Dentre essas alterações, a lei de 1971 ainda suprimiu a formação docente em nível ginásial, normatizada no artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diante desse novo contexto, os professores passaram a ter dificuldade em situar-se e adaptar-se às modificações geradas nessa reorganização dos diferentes níveis de ensino.

As condições de oferta privilegiavam a formação geral e a formação especial profissional, no nível médio, o que favoreceu o acesso ao ambiente acadêmico dos profissionais que atuavam nas escolas. Quanto à entrada no Ensino Superior, o enunciado a seguir revela que:

O ingresso na faculdade era muito restrito, então a maioria dos professores não tinha curso superior. Os professores que atuavam na

universidade eram os nossos colegas que trabalhavam nas escolas, pois os cursos de mestrado e doutorado começaram a surgir bem depois. [...] na época, o Ensino Superior era muito burocrático e era muito difícil chegar na Pedagogia. PA1

A experiência docente, no ambiente da escolaridade formal, foi um aspecto relevante para a formação de professores, apesar das dificuldades de ingresso ao Ensino Superior:

[...] o que tinha sim de muito positivo é que todos nós tínhamos experiência docente. [...] experiência docente no ensino fundamental e no ensino médio. Então isso nos aproximava muito da realidade da escola. E nós tínhamos que dar conta do curso; então a gente estudava muito! Nós éramos um grupo pequeno, e um grupo que nos conhecíamos desde a atuação nas escolas; sabíamos muito como o outro professor atuava e o que o outro trabalhava. Era muito comum os professores e os alunos dizerem que era um trabalho integrado. PA1

Na ótica dessa professora, o trabalho integrado é valorizado e o mesmo era facilitado pela presença de docentes atuantes em escolas, pela existência de interesses comuns, pelos objetivos partilhados e pela dedicação ao estudo. Além disso, enfatiza a importância da experiência e do âmbito da realidade escolar para atuação no nível superior. Esse sentido de integração entre os profissionais também fica explícito, no que segue, acrescido de um processo de mudança na direção do trabalho isolado:

Nós não esperávamos para que só os alunos estabelecessem relações entre os conteúdos; nós apontávamos para o que o outro estava trabalhando [...] a gente tentava facilitar isso, no sentido de que houvesse este exercício de interrelação. [...] A gente não só se conhecia como pessoa, mas tínhamos o conhecimento da atuação profissional um do outro, o que, com o passar do tempo, isso não se tornou mais tão efetivo. PA1

O comentário acima inverte a lógica individualista na educação, reflexo da sociedade, que persiste, apesar de esforços individuais. Orlandi (1996) afirma que a escola converte hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitima a perpetuação da ordem social. A perpetuação de práticas educativas é percebida, apesar das mudanças teóricas e tecnológicas, como explícita o enunciado:

Eu sou do tempo [...] que se escrevia na lousa. Aquela pequenininha e apagava. E cheguei no tempo que se usa computador, eu usava o ambiente virtual... E houve esta mudança toda. [...] fui alfabetizada com  $B+A=BA$   $T+A=TA$   $BATA$ . E agora eu chego numa escola e ainda há crianças que estão sendo alfabetizadas com  $B+A=BA$ ,  $T+A=TA$ . Ao mesmo tempo, há toda esta evolução, mas existe um freio de mão dizendo: vamos, vamos devagar, vamos retornar, isso não ocorre. PA1

Enquanto um movimento impele para mudanças de concepções e práticas, geradas por pesquisas e novas teorias de aprendizagem, como no caso exemplificado da alfabetização, apesar do contato com novos meios tecnológicos, outro movimento contrário

parece neutralizar os avanços, devido aos hábitos arraigados no fazer e o sentimento de incerteza.

Paulo Freire (2001) contribui para a compreensão do fenômeno do ativismo, com o conceito de uma nova práxis, uma categoria fundamental, segundo o autor. Esse, explica que a reflexão crítica sobre a prática é condição na relação entre teoria e prática, pois sem essa articulação a teoria é vazia e a prática é simples ativismo. Dessa forma, pode-se pensar no caráter legitimador da escola e de suas práticas consolidadas e legitimadas no tempo. Portanto, o ensino pode tornar-se fenômeno exclusivo de ação, sem reflexão crítica.

A legitimação nos processos de ensino é explicada pela sua definição, de acordo com Orlandi (1996):

[...] porque se orienta de máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo como obrigatórias, aparecendo como algo que deve ser. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade (p. 23).

Essa autora introduz o conceito de Discurso Pedagógico, que se refere a um discurso autoritário, quanto ao seu funcionamento. Define-o como um discurso circular, ou seja, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em quem se origina e para qual tende: a escola. Percebe-se aqui uma possível articulação ao conceito bakhtiniano de linguagem, enquanto discurso capaz de produzir representações e identidades, como fenômenos ideológico, tecido pela rede das relações sociais estabelecidas no âmbito escolar.

Aos poucos, os professores questionam as dificuldades de aprendizagem, inclusão e recursos pedagógicos, que se tornaram objeto de estudo da Pedagogia, a partir da experiência no universo escolar, conforme o relato:

[...] eu tinha uma turminha bem pequena, de crianças com dificuldade de aprendizagem; então eu tinha que fazer mais recreação. Hoje eu acho que teria mais recursos para trabalhar com eles. Na época ninguém se preocupava em te dar recursos pra trabalhar com essas crianças com rendimento mais lento. PA2

Pode-se identificar na fala da entrevistada, a expectativa na oferta de recursos para fazer frente às defasagens na aprendizagem. Observa-se que havia um sentimento de falta de apoio especializado, ou formação continuada, que permitisse atender as necessidades identificadas. Ressaltamos que, no atual perfil do egresso do Curso de Pedagogia, estão enumeradas habilidades/competências relativas à compreensão e utilização da pesquisa como instrumento de ensino, tanto no que se refere à análise de contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, e mesmo no que diz respeito à reflexão constante sobre a tarefa de ensinar; apoiando-se em um planejamento coletivo e na implementação de situações didáticas promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Especulamos que as marcas de uma cultura paternalista do Estado ainda permeavam as concepções de Educação, influenciando uma postura mais passiva, diante da necessidade de resolver os problemas de aprendizagem, fora dos modelos conhecidos. Isso é exemplificado na expectativa de que alguém se preocupasse em “dar recursos” necessários para a superação de dificuldades.

A palavra reveste um desejo implícito de uniformidade no “rendimento” do processo de aprendizagem. Até mesmo, traz elementos contraditórios, pois, enquanto a



solução paliativa parece ser a “recreação”, também remete à concepção bancária de Freire e à visão mecanicista da educação, pois os estudantes não avançam igualmente, são “lentos” e a palavra-chave “rendimento” denuncia critérios importados de campos diversos da educação, como indústria e finanças. Para Freire (2006), “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (p. 31)”. No entanto, o modo de ver o processo educativo, explicitado pela palavra se contrapõe à teoria freireana, muito disseminada entre os professores, principalmente na década de 80 e 90, do século XX, a qual diz que a cultura consiste em recriar e não em repetir. Entretanto, a formação de professores ainda era influenciada pela perspectiva tecnicista de educação; os cursos apresentavam um currículo baseado no modelo em que predominava a racionalidade técnica do ensino, permeado pela separação entre a teoria e a prática, pela supervalorização do conhecimento específico. Esse sistema era defensor da classe política que estava no poder, reafirmando a concepção burguesa de educação.

A perspectiva de mudanças nas idéias pedagógicas já se fazia notar em alguns membros do corpo docente do curso, constatadas na transcrição da entrevista de uma das professoras aposentadas. Nessa, estão manifestos conceitos que se aproximam da discussão e pesquisa em educação contemporânea, quanto ao compromisso individual e social de tal profissão, associado às finalidades e processos da formação de professores, conforme a seleção dos fragmentos que seguem:

[...] Formação de professores é uma ação intencional que prepara para o exercício de uma atividade social bem definida, e busca conferir competências e habilidades em situação socioprofissional. Essa ação está ligada ao saber fazer e é indicadora de capacidade adquirida para contribuir socialmente. Trata-se de competência e envolve a articulação dos saberes, de um conjunto de ações e valores para poder atribuir significado a cada situação. Também é dispor dessas ações de modo adequado ao contexto de atuação.P7

[...] Tudo é resultante do desenvolvimento harmônico de um conjunto que caracteriza a nossa função específica de ajudar o outro a aprender. Por exemplo: ensinar e promover a aprendizagem do aluno é uma competência que requer muitos aspectos. Destaco que é preciso saber apresentar e discutir conteúdos que tenham significado para o aluno. Dispor-se a auxiliar nas suas dificuldades, mas também a descobrir o valor da autodisciplina para saber como se aprende. Além disso, é provocar, em atitudes simples, a marcante aprendizagem para o próprio viver e conviver com os outros. Isso pode iluminar o cotidiano de professores e alunos que aprendem a compartilhar suas experiências e conhecimentos. P7

[...] Aprendi, ao longo dos anos de minha profissão que a ação quase sempre foge de suas intenções iniciais, porque o meio se apossa da ação e a modifica, até mesmo contraria a nossa intenção inicial. Parece que nada está pronto e definido, mas o lado bom disso é que nos obriga a corrigir, porque refletir traz a compreensão das estratégias adotadas, dos erros cometidos e nos ajuda a renovar nossa proposta. P7

Percebe-se, assim, a elaboração inicial de alguns aspectos definidores de um perfil docente, a partir da apreensão de saberes pertinentes ao ofício, a adequação de processos em diferentes contextos, a atribuição de significados ao conteúdo de ensino e inclui a

necessidade de haver um espírito de compartilhamento e coletividade. Além desses, aponta a preocupação de refletir sobre a prática, diante da incerteza em que se insere a experiência do ensinar e do aprender.

### Considerações

Constata-se, na maioria das manifestações dos entrevistados, a existência de conflitos e tensões entre a idealização da figura do aluno e a concretude das diferenças individuais. Há posturas marcadas pelo desejo de atender as individualidades, trabalhar como equipe integrada e a percepção da resistência aos movimentos de mudança. Entre esse grupo que anteriormente sustentava a formação de pedagogos, já se manifestavam indícios de transição de paradigmas educacionais.

Nos últimos 50 anos, a formação de professores ocorria em ambiente movido por ideais e seguranças que se abalaram por forças das políticas educacionais e de novas tendências pedagógicas. Além disso, esses profissionais foram se especializando, na medida dos processos de formação continuada, nem sempre acessíveis ou facilitados, e o ingresso no mundo acadêmico ainda não dependia exclusivamente da qualificação em nível de mestrado ou doutorado. A aprendizagem dos conteúdos centralizava as preocupações e os saberes da experiência eram bem presentes, oferecendo garantias à profissão.

A pesquisa também coteja os dados obtidos do corpo docente que atua na formação de professores e, sem pretender aprofundar a análise neste artigo, cabe apontar a existência de indicadores que remetem à transição de paradigmas, o que continua gerando crise, desafios e mudanças. Esse estado, de certa forma, mantém características semelhantes na atualidade e outras bem diferenciadas do contexto de inserção dos seus antecessores. Cabe compreender e valorizar a trajetória anterior como legado para avançar na qualidade de formação de professores no presente.

O respeito às individualidades é um princípio corrente entre os educadores contemporâneos, compreendido como essencial para que o processo de aprendizagem esteja focado nas potencialidades de cada um e se obtenham bons resultados. Além disso, a crítica às teorias que consideram que o aluno possa ser capaz, livre, espontâneo é coerente. O paradigma tradicional preconiza a supremacia do saber docente e a atitude passiva do estudante. As contribuições dos estudos vinculados a Vygotsky e Piaget, as ideias de Freire e outros aportes de diferentes áreas de conhecimento e paradigmas da Ciência de nosso tempo mostram caminhos diversos para os processos educativos e de mediação do fenômeno educativo. As contribuições dos entrevistados, analisadas pelos referenciais de pesquisa, indicam um emergente paradigma sistêmico e complexo, sendo que o professor precisa lançar um olhar atencioso, receptivo e acolhedor ao diálogo, diante das potencialidades individuais presentes em cada turma. Sabe-se que não é possível que todos aprendam da mesma forma, mas que todos podem aprender na diversidade e nas diferenças com as quais convivem.

**Referências:**

- BAKHTIN, M. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo, Editora Hucitec, 196 p.
- FENTRESS, J. e C. WICKHAM. 1992. *Memória social*. Lisboa, Teorema, 278 p.
- FREIRE, P. 2006. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 79 p.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 165 p.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>> Acesso em: 18/10/11.
- ORLANDI, E. P. 1996. *Linguagem e seu funcionamento*. As Formas do Discurso. Campinas, SP: Pontes, 276 p.
- SANTOS, H. O. Ideário Pedagógico Municipalista de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 105-124, julho/ 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a04.pdf>> Acesso em: 28/07/12.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 325 p.

**Notas**

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora pesquisadora do PPGEDU e docente do Curso de Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora pesquisadora do PPGEDU e docente do Curso de Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul.

<sup>3</sup> A coleta de depoimentos de docentes aposentados e vigentes ocorreu de diferentes modos, como entrevista semi-estruturada, narrativa oral e narrativa escrita.

<sup>4</sup> Os recortes de entrevistas utilizados neste artigo são identificados pela sigla PA – professores aposentados, seguidos de dígito numérico.

Recebido: julho-15                      Aprovado: fevereiro-16