

FABIANI ORTIZ PORTELLA

**APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA MULHER ADULTA UNIVERSITÁRIA: UMA
PERSPECTIVA HISTÓRICA, SOCIAL E PSICOPEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P843a Portella, Fabiani Ortiz
Aprendizagem e formação da mulher adulta universitária :
uma perspectiva histórica, social e psicopedagógica / Fabiani
Ortiz Portella. – Porto Alegre, 2007.
125 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação,
PUCRS.

Orientação: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

1. Educação. 2. Psicologia Educacional. 3. Mulheres –
Educação. 4. Formação Profissional – Mulheres. 5.
Aprendizagem. 6. Ensino Superior. I. Mosquera, Juan José
Mouriño.

CDD 376.65

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297

FABIANI ORTIZ PORTELLA

**APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA MULHER ADULTA UNIVERSITÁRIA: UMA
PERSPECTIVA HISTÓRICA, SOCIAL E PSICOPEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 17 de dezembro de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^º Dr. Juan José Mouriño Mosquera – Orientador
PUCRS

Prof^ª Dra. Regina Orgler Sordi
UFRGS

Prof^ª Dra. Bettina dos Santos Stteren
PUCRS



Homenagem especial às mulheres adultas universitárias, da turma do Curso de Pedagogia/Educação Infantil, da UERGS, Unidade Porto Alegre/RS.

Dedico este trabalho à renovação dos propósitos de vida.
Pela felicidade da realização de meu maior desejo: o de ser mãe.
Então, dedico a você Ana Laura, que está para nascer!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida, ao grande criador pelas infinitas possibilidades de ser e estar no mundo.

Agradeço ao meu estimado pai, Elcio, pelos fortes laços de amor, carinho, cuidados e atenção em todos os momentos da minha vida, principalmente naqueles em que mais precisei.

Agradeço a minha mãe, Laura Scarlet, pelo exemplo de vida profissional na educação, saúde e campo político, ensinando em gestos, palavras a atitudes uma postura da valorização do ser mulher.

Agradeço a minha amada irmã, Rita, pelo otimismo, confiança e ousadia de me ensinar a acreditar no fato que sempre haverá um dia melhor e uma solução seja qual for o problema.

Agradeço ao apoio incondicional de minha prima Adriana, acompanhando-me nos momentos de angústias e superação, na construção desta dissertação. E em seu nome homenageio a todos meus familiares, amigos, colegas, enfim, a todos àqueles que contribuíram para a concretização deste sonho.

Agradeço as minhas queridas alunas: Adriana F. Torres Pinto, Adriana Machado Costa, Ana Luiza R. Viegas, Berenice Franco Nunes, Cleneci Soares da Rocha, Daissi Paes da Silva, Evanir Mendes, Iria Lopes, Ilga Knop, Janaine Ferreira, Jaqueline Schef, Jaqueline Ferreira, Kátia Ferreira, Liliane Soares da Silva, Maria d Lourdes Soares, Maria Rogéria Lemos, Nara Beatriz Pereira, Neura Matana, Rosangela da S. Silveira, Sandra R. Ferreira, Tatiane Nascimento e Vivian Rodrigues Candido, pela possibilidade de aprendizagem realizada, a partir das histórias de suas vidas.

Agradeço ao meu orientador Juan José Mouriño Mosquera pelo incentivo, exigência e rigor na construção da pesquisa. Da mesma forma às professoras Regina Orgler Sordi e Bettina Stteren dos Santos pelo apoio incondicional e sugestões valiosas no aperfeiçoamento da dissertação.

Agradeço a todos os professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação da PUCRS, bem como à CAPES pelo apoio financeiro, indispensável à realização desta pesquisa.

Finalmente, agradeço à UERGS pela autorização da realização da pesquisa em sua Unidade/Porto Alegre.

RESUMO

PORTELLA, Fabiani Ortiz. **Aprendizagem e formação da mulher adulta universitária: uma perspectiva histórica, social e psicopedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

O propósito desta dissertação é investigar a aprendizagem e formação da mulher adulta universitária na perspectiva histórica, social e psicopedagógica, evidenciada no decorrer da vida acadêmica, de algumas mulheres adultas universitárias, educadoras leigas, que realizam sua formação pedagógica, com vistas à qualificação profissional. Para tanto, investigou-se de que forma se concretizou o processo de aprendizagem e formação das mesmas, a partir da trajetória de cada uma das participantes selecionadas. Isto posto, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, abrangendo vinte e duas (22) acadêmicas de uma turma do Curso de Pedagogia de Educação Infantil. O estudo de caso aconteceu com nove (9) alunas. A análise da história da aprendizagem e formação das mulheres participantes do estudo ocorreu através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas e coleta de dados de diferentes fontes. Os resultados obtidos revelam que a formação universitária representa uma oportunidade necessária para que as mulheres adultas possam conquistar ou manter um espaço profissional. Assim, a pesquisa serve para abrir espaços para os estudos que busquem dar lugar às mulheres, que encontram enormes dificuldades para terem acesso ao ensino superior, devido às dificuldades das mais variadas ordens, típicas da realidade vivenciada pelas educadoras populares brasileiras.

Palavras-chave: Aprendizagem e formação. Mulher adulta. Acesso à universidade. Perspectiva psicopedagógica.

ABSTRACT

PORTELLA, Fabiani Ortiz. **Learning and formation of the university adult woman: a historical, social and psicopedagógica perspective.** Dissertação (Mestrado in Education). Program of After-Graduation, Pontifical University Catholic of the Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2006.

Person who orientates: Prof. Dr. Juan Jose Mouriño Mosquera

The intention of this dissertação is to investigate the learning and formation of the university adult woman in the historical, social and psicopedagógica perspective, evidenced in elapsing of the academic life, of some university adult women, educators laypeople, who carry through its pedagogical formation, with sights to the professional qualification. For in such a way, it was investigated of that it forms if materialize the process of learning and formation of the same ones, from the trajectory of each one of the selected participants. This rank, opted to the case study as research strategy, enclosing twenty and two (22) academics of a group of the Course of Pedagogia de Infante Educação. The case study it happened with nine (9) pupils. The analysis of the history of the learning and formation of the participant women of the study occurred through the application of half-structuralized interviews and collects of data of different sources. The gotten results disclose that the university formation represents a necessary chance so that the adult women can conquer or keep a professional space. Thus, the research serves to open spaces for the studies that they search to give place to the women, who find enormous difficulties to have access to superior education, had to the difficulties of the most varied orders, typical of the reality lived deeply for the Brazilian popular educators.

Word-key: Learning and formation. Adult woman. Access to the university. Psicopedagógica perspective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 Aprendizagem e formação	13
1.1.1 <i>Perspectiva de aprendizagem.....</i>	13
1.1.2 <i>Perspectiva de formação</i>	17
1.1.3 <i>Aprendizagem e formação.....</i>	20
1.2 Mulher aprendente e ensinante.....	22
1.3 Vida adulta	29
1.3.1 <i>Educação na vida adulta</i>	34
1.4 Breve histórico da criação do Curso de Pedagogia da UERGS	38
1.4.1 <i>Considerações gerais</i>	38
1.4.2 <i>O surgimento da UERGS.....</i>	40
1.4.3 <i>O Curso de Pedagogia da UERGS.....</i>	43
1.4.3.1 <i>O Curso de Pedagogia Educação Infantil da UERGS.....</i>	44
1.5 Perspectiva psicopedagógica.....	47
1.5.1 <i>Histórico da profissão no Brasil e campos de atuação da Psicopedagogia.....</i>	47
1.5.2 <i>A Psicopedagogia para a Vida Adulta</i>	51
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
2.1. Emergência do problema de pesquisa	56
2.2 O cenário da pesquisa	56
2.3 Abordagem da pesquisa	59
2.4 Participantes do estudo	61
2.5 Instrumentos de pesquisa.....	62
2.5.1 <i>Entrevista semi-estruturada</i>	63
2.5.2 <i>Livro de Vida</i>	64
2.5.3 <i>Memorial de Ingresso.....</i>	64
2.6 Procedimentos.....	65

3	ANÁLISE DE DADOS.....	66
3.1	Aprendizagem e formação	66
3.2	Mulheres aprendentes e ensinantes	76
3.3	Acesso à universidade.....	85
3.4	Perspectiva psicopedagógica.....	88
	CONCLUSÃO.....	97
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado.....	104
	APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada.....	106
	ANEXO A – Exemplo de Livro da Vida	107
	ANEXO B – Modelo de entrevista	114
	ANEXO C – Exemplo de memorial	124

INTRODUÇÃO

Mullher....

o reconhecer a diferença como diferença e não como carência;
o não omitir-se;
o legalizar o modo de produção de saber e de conhecer
característico das mulheres;
o fazer visível nossa produção invisível;
o fazer público nossa produção doméstica;
o autorizar-se a ser mulher [...].

Alicia Fernández (1994).

Todas as atividades realizadas no mundo familiar, do trabalho e na sociedade em geral têm enorme importância no contexto sócio-econômico-político-cultural em nível mundial e, atrás desse palco sempre existem atrizes principais e coadjuvantes, embora essas tarefas não tenham seu devido reconhecimento por serem protagonizadas pelas mulheres, uma vez que ainda se trazem resquícios do machismo que vigorou fortemente ao longo do século XX.

Uma possível interpretação para o não reconhecimento da atuação e importância do mundo feminino origina-se, certamente, na própria história que ao longo dos tempos alimentou a discriminação sofrida pelas mulheres nas diversas sociedades onde, o fato dos afazeres domésticos não estarem associados a uma geração equivalente de renda, são ignorados pela teoria econômica, que não os valora e não os contabiliza no Produto Interno Bruto (PIB) dos países.

Nesse contexto, pondera-se que, embora, atualmente, a discriminação da mulher seja menos intensa, uma vez que ela já conquistou seu lugar em todos os segmentos sociais e tem sido considerada a cabeça do casal, pelos dados divulgados no censo de 2002, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ainda se encontra a desvalorização do papel feminino na sociedade, especialmente em relação ao acesso aos cursos de nível superior, pois a mulher primeiro cuida da família, da formação dos filhos, da manutenção do lar, para depois, já na idade adulta, conquistar o seu espaço através da formação acadêmica.

Dessa forma, a inclusão da mulher no mundo universitário ocorre, na maior parte das vezes, na idade adulta, após longo e conflituoso processo de redimensionamento pessoal, e

vem sendo traçado por mulheres que a par dos seus afazeres normais, se dispõem a usar o turno da noite, finais de semana e férias para a sua formação pessoal e intelectual.

Sabe-se que as pessoas, enquanto sujeitos que aprendem, não podem desvincular o que fazem no mundo daquilo que fazem de si mesmas, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias, o eu e o mundo, reside a capacidade de reflexão, a posse de seu saber sobre si mesmo e o mundo.

Concebe-se a aprendizagem e formação da mulher adulta, no contexto universitário, numa perspectiva ampla, que vai além da atividade laboral, chegando às raias do compromisso social solidário, inserido na esfera política da sociedade diferenciada, mas exigente na qualificação técnica e científica para campos específicos de atuação, em especial os ligados à educação inclusiva. A situação de ser uma educadora leiga exige que as mulheres sejam capazes de estabelecer sistemas de relações materiais, econômicas, sociais, culturais e éticas capazes de elevá-las pelo seu saber científico, desenvolvido pela pesquisa e extensão, condições exigidas para que se possa ser um educador de qualidade.

O fato de ser uma educadora leiga e ter acesso à educação superior permite que as participantes do grupo possam viver juntas seus projetos de vida, tecendo relações a respeito de suas trajetórias pessoais e identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam.

Desse modo, a presente dissertação elegeu como objetivo geral do estudo a investigação da aprendizagem e formação da mulher adulta universitária, numa perspectiva histórica, social e psicopedagógica, englobando mulheres adultas universitárias, educadoras leigas, realizando formação pedagógica para qualificação profissional, a partir da investigação de como se deu o processo de aprendizagem no decorrer do curso.

Para alcançar o objetivo geral pretendido foram levadas em conta a análise das conquistas e dificuldades de aprendizagem e formação das entrevistadas, detalhando-se suas características, relacionando as dificuldades de aprendizagem e formação, bem como os elementos de compreensão na aquisição do conhecimento. Desse modo, a partir da análise investigou-se como pode acontecer a contribuição da Psicopedagogia como campo de conhecimento, bem como ela pode se materializar no campo de atuação, a partir de uma visão interdisciplinar, qualificando as práticas pedagógicas no contexto universitário.

A importância da pesquisa para o estudo de caso tem relação com o fato de que a partir do mapeamento dos elementos balizadores, considerados como pontos referenciais do trabalho, foi possível estabelecer conexões entre os lugares ocupados profissionalmente pelas participantes do estudo de caso com o processo de aprendizagem e formação pelo qual elas

passam, enquanto sujeitos de aprendizagem e busca pela formação universitária, na idade adulta.

A fundamentação teórica da análise está dimensionada a partir de rotas delimitadoras, ou seja: aprendizagem e formação, mulher adulta, acesso à universidade e perspectiva psicopedagógica.

Dessa forma, a dissertação apresenta uma estrutura composta por três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a teorização a respeito da aprendizagem e formação; mulher aprendente e ensinante; vida adulta; breve histórico da UERGS e perspectiva psicopedagógica.

O segundo capítulo, referente aos procedimentos metodológicos, contempla aspectos imprescindíveis para o entendimento do caso estudado, tais como a emergência do problema de pesquisa; abordagem da pesquisa; os participantes do estudo; os instrumentos utilizados no decorrer do trabalho e os procedimentos adotados para a consecução dos objetivos.

O terceiro capítulo traz a análise dos dados fundamentada no referencial teórico.

Finalmente, na conclusão, retomam-se os dados da pesquisa com vistas à configuração da situação da aprendizagem e formação da mulher adulta, inserida no contexto universitário, sob um enfoque psicopedagógico.

Assim, pretende-se que a pesquisa, além dos resultados alcançados, oportunize espaço e aponte caminhos para a realização de novos estudos que busquem explorar com mais profundidade a aprendizagem e formação da educadora adulta leiga no ensino superior, numa perspectiva psicopedagógica.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1 Aprendizagem e formação

“Longo é o caminho do ensino por meio de teorias; breve e eficaz por meio de exemplos”.
Sêneca, filósofo romano, Epístolas.

1.1.1 Perspectiva de aprendizagem

A Psicopedagogia toma a temática da Aprendizagem Humana como elemento central da práxis, fato que funda a primeira rota elencada para fundamentar a pesquisa sobre o processo de aprendizagem.

A temática da aprendizagem é algo simples e ao mesmo tempo complexo, pois o ser humano vive em constante e permanente processo de aprendizagem, seja da ordem institucionalizada ou pelas próprias vivências na resolução de problemas da vida diária. O ser humano nasce como um aprendiz. Aprende-se todos os dias em ambientes diferentes.

Pozo (2002, p. 25) postula que a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela. Fazemo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura. No mesmo sentido, reafirma Vygotsky (1978), quando diz que “todas as funções psicológicas superiores são geradas na cultura”, nossa aprendizagem responde não só a um desenho genético, mas, principalmente, a um desenho cultural.

As aprendizagens são realizadas de formas diferenciadas, pois as zonas cerebrais são utilizadas de modo diferente para atividades distintas, por isso esse fenômeno não possui um roteiro pré-estabelecido para o seu funcionamento.

A complexidade do fenômeno da aprendizagem humana continua e, provavelmente, prosseguirá como alvo de pesquisa científica e de teorização, buscando-se os argumentos necessários para dar conta da ruptura de paradigmas da ciência tradicional, propondo um pensamento complexo que integre as culturas das ciências e das humanas, ultrapassando os limites disciplinares na leitura das partes e do todo, ou seja:

“[...] se todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e mantidas por uma ligação material e insensível que as sujeitam, torna impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes” (MORIN, 2002, p. 17).

Nesse sentido, Pozo (2002, p. 29) observa que segundo a “[...] ciência probabilística do século XX, devemos aprender a conviver com saberes relativamente parciais, fragmentos do conhecimento, que substituem as verdades absolutas de antigamente e que requerem uma contínua reconstrução e integração”.

A própria Psicopedagogia pressupõe na compreensão dos processos de aprendizagem, considerar as condições, estilos e modalidades do aprendente/ensinante. Neste sentido, Fagali (2006, p. 12-13) diz que :

As questões de aprendizagem, nesse novo enfoque ecossistêmico, envolvem a visão integrada das diferentes formas de pensar e sentir e as diversidades em relação à dinâmica e a cultura, dos grupos e das Instituições, em que estão imersos os indivíduos e meios, influenciados pelas redes de relações entre os microsistemas e macrossistemas. Os projetos psicopedagógicos com estas abordagens enfatizam a abertura para identificar as diferentes formas de conceber o homem e valorizar as múltiplas modalidades de aprendizagem e formas de pensar do homem, dando destaque à criação, e não se fixando apenas numa modalidade legitimada por uma determinada cultura.

A dinâmica do aprender vai além das habilidades de leitura, do escrita e do cálculo, sendo algo que perpassa toda a vida do sujeito, do nascimento até a morte. No mundo contemporâneo, as exigências vão se tornando necessárias para que se formem as conexões em torno da informação, do conhecimento e do saber.

Sobre o fenômeno da competência lecto-escritora, Sarrate (1998 p. 41) aponta que:

Estos fenómenos reclaman una acción educativa que supere la mera alfabetización e introduzca aprendizajes básicos, fundamentales (expresión oral, aritmética, resolución de problemas, capacidades, valores y actitudes) que necesitan las personas para poder trabajar, participar en el desarrollo, mejorar su vida y seguir aprendiendo.

Prossegue a autora, observando que:

La persona adulta se vê forzada a desempeñar, de forma simultânea y vinculante, múltiples tareas y funciones, a tomar decisiones y responsabilidades en ámbitos novedosos para las que, en la mayoría dos casos, no ha sido convenientemente preparada por el sistema educativo formal. (SARRATE, 1998, p. 42).

E complementa Sarrate (1998, p. 45), ponderando que:

[...] campo educativo ayuda a la persona adulta en el logro de su plenitud existencial puesto que cuanto más complejas se hacen as tareas y funciones de la vida personal y social, más necesario se torna acudir a procesos de aprendizaje organizados, para poder procesar todas las enseñanzas y mensajes de la vida cotidiana.

Vive-se na era da sociedade da aprendizagem em diferentes idades, tempos e espaços. Ela sempre está em cena, como atriz principal. Inclusive, como forma de lazer, as pessoas se dedicam a aprender um novo idioma, arte culinária, dança moderna, entre outros. A principal aprendizagem contemporânea está por conta de aprender a viver no campo da incerteza, de suportar a não existência de uma verdade absoluta.

A respeito desse novo cenário, Pozo (2002, p. 33) observa que:

A sociedade da aprendizagem parece requerer antes de uma concepção múltipla, complexa e integradora, segundo qual nós, seres humanos disporíamos de diversos sistemas de aprendizagem, produto da filogênese, mas também da cultura, que deveríamos usar de um modo discriminativo em função das demandas dos diferentes contextos de aprendizagem que nos defrontamos cotidianamente, ou caso se prefira, adequando-nos às distintas comunidades de aprendizagem a que pertencemos o tempo todo.

Em relação ao tema, Claxon (2005, p. 238) contribui da seguinte forma:

O ensino superior pode desenvolver formas mais sofisticadas de habilidades intelectuais, incluindo flexibilidade e variedade nas maneiras de ler e escrever, registrar e integrar informações e idéias, os primórdios da reflexão. Durante a idade adulta, podem ser desenvolvidas a reflexão e auto-percepção, como também aptidão para assumir uma visão geral, estratégica e responsável do próprio caminho da aprendizagem.

Por sua vez, Danis e Solar (1998, p. 294) assim se posicionam:

O adulto fá-las diariamente no quadro de fronteiras fluídas, onde a separação clássica entre o formal e o informal só faz sentido para que as pessoas que fazem formação ou a pensam. Para o adulto, a aprendizagem de desenvolvimento está num contínuo descontínuo, que despreza o espaço e o tempo. No final o que importa é reconhecer é que o adulto tomou o caminho do desenvolvimento à medida de aprendizagens que ele escolhe ou não fazer, segundo modalidades que ele controla ou que lhe escapam, total ou parcialmente.

No relatório da UNESCO, acerca do ensino superior, é recomendado um processo de ensino e aprendizagem que seja capaz de formar cidadãos capazes de pensar claramente, fazer escolhas e, agir eticamente, assumindo suas responsabilidades, numa perspectiva de futuro.

Desse modo, pode-se dizer que a aprendizagem somente acontece quando o sujeito reconhece uma falta, uma lacuna de ignorância para aprender algo. Dizendo de outra forma, a aprendizagem ocorre quando o sujeito da aprendizagem demonstra a vontade de aprender. E tal decisão se constitui numa atitude importantíssima, tomada de dentro para fora, em constante e inacabável atualização.

No que tange aos aspectos enfocados, Sarrate (1998, p. 48-49) coloca que:

La fundamentación de la Educación de Adultos radica en dos elementos clave: los derivados de la adultez como un período afectivamente dinámico e intelectualmente activo y los concernientes al aprendizaje adulto. En esse último, ha quedado claramente verificado que la inteligencia puede seguir desarrollándose hasta las puertas de la vejez, pues a lo largo de la vida va decreciendo un tipo de inteligencia y creciendo otro.

Assim, a aprendizagem humana é um processo permanente, que denota a condição de eterno aprendiz ao sujeito, pois somos seres inacabados, tentando aprender e nos adaptar as mais diferentes situações e desafios que a atual sociedade nos apresenta diariamente, a través das transformações ocorridas em todos os segmentos.

1.1.2 Perspectiva de formação

“Sábio é aquele que conhece os limites da própria ignorância. Sócrates, filósofo grego”.

A segunda rota escolhida para fazer parte deste estudo de caso é a referente à formação. A justificativa para tal decisão credita-se à história pessoal de educadora e filha de educadora, emergindo da prática docente universitária, junto a uma turma de alunas com trajetórias de vida, formação e aprendizagem muito significativas. Na verdade, estes fatos impulsionaram o aprofundamento da temática escolhida.

A opção pelo percurso de formação em uma área do conhecimento, no campo da educação revela, a partir de pesquisas realizadas pela aluna-mestranda com professores, alguns indicadores, tais como: a primeira vocação; a profissão feminina seguida pela família; a identificação com professores e também a falta de opção para seguir outra profissão.

De acordo com Tardif et al (1991) quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado e sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, formalização e sistematização adequadas.

Durante a formação pedagógica, além da formação básica, deve existir uma preocupação com o aprender sobre o articular e o fazer, com o ter uma visão de realidade global de mundo e uma visão específica de sua área de atuação, com a capacidade de trabalhar em grupo, estimular a criatividade, demonstrar interesse pela participação em projetos de pesquisa e atualização continuada, bem como a interação interdisciplinar geral, enfim, a motivação para o educar.

Sem dúvida nenhuma, nessa aprendizagem, um dos itens importantes se refere à formação do professor para o planejamento do ensino. Aprender como elaborar para o fiel cumprimento de sua missão tem a ver com a realização de um levantamento da situação, estudo do perfil dos alunos, adequação da linguagem para se fazer compreender, elaboração de um plano de ação com metas e estratégias, revisão constante dos procedimentos, ajuste de metodologias e avaliação dos resultados.

Essas se constituem em condições obrigatórias para legitimação da atividade docente, fazendo com que o professor se volte para o fazer pedagógico, agindo como um verdadeiro

profissional da educação. Também, devem ser levados em conta alguns aspectos que se referem interesses e expectativas dos alunos, especificidade dos conteúdos e instrumentos de ensino. Dessa forma, cabe ao professor estar preparado para a sala de aula, sabendo o que acontece e por que acontece.

Outro aspecto relevante na formação do professor diz respeito ao seu envolvimento com a pesquisa e a produção em que, capaz de gerar conhecimento próprio, igualmente traduz para o aluno a importância da criação científica. O professor estimulado, desafiado em sua ação, mais uma vez, consciente da responsabilidade de suas ações, que busca constantemente a inovação e a reformulação de seus conceitos, aberto a novas idéias, certamente estará abrindo espaço para que, por sua vez, seus alunos produzam com autonomia e criatividade.

Sabe-se que não existe boa educação se não houver boa aprendizagem. Ao definir um professor, Meirieu (1998) argumenta que este deve ser um profissional da aprendizagem e considera que ele deve construir a sua verdadeira identidade. No cotidiano escolar são raros os momentos de reuniões pedagógicas. No entanto, quando os professores conseguem se encontrar, deveriam centrar a discussão na análise de suas práticas e no que é possível melhorar, não ampliando a discussão para questões mais abrangentes, como é o caso do incentivo à pesquisa, formação inicial e continuada, políticas públicas, enfim, uma infinidade de questões que atravessam o fazer docente, sem que talvez tenham consciência que estes fatores perpassam sua prática docente.

Para Grillo e Medeiros (1998) o exercício da docência implica envolver o professor em sua totalidade, conectado à sua história de vida pessoal e profissional, revelando o significado maior do ensino, ou seja, o comprometimento com o processo de transformação da sociedade.

Para as educadoras, a qualidade do ensino está relacionada ao comportamento do professor, onde a qualidade implica o aspecto pessoal, o ser, referindo-se a aspectos relacionais do professor consigo mesmo, como indivíduo e professor, incluindo aspectos ético-filosóficos, e com os alunos, sob uma perspectiva de interação e comunicação e no conhecimento, referindo-se ao processo e aos resultados de estudos gerais e específicos em um domínio particular do saber que qualifica, profissionalmente, o docente para realizar o ensino. Ainda, na técnica do fazer, traduzido por saber fazer ou domínio das habilidades docentes, que possibilitam ao professor exercer eficientemente o ensino e, por último, a qualidade ainda implica o intervir, no que diz respeito à consideração do contexto sociopolítico e econômico na prática docente.

Sobre a identidade profissional do professor, Nóvoa (1997, p. 33) chama a atenção para o fato de que

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores, donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.

Prossegue Nóvoa (1997), observando que no processo identitário do professor, o espaço de construção de maneiras de ser e o estar na profissão, ocorre uma implicação *sui generis*: o triplo AAA: Adesão, Ação, Autoconsciência, onde a *adesão* representa os princípios e valores, a adoção de projetos, as atitudes e crenças sobre as capacidades dos educandos. Por sua vez, a *ação* implica na escolha das melhores maneiras de agir, com tomada de decisões de foros profissional e pessoal. Finalmente, a *autoconsciência* representa que tudo se decide a partir do processo de reflexão sobre a própria ação.

No refletir sobre a ação educacional, fazendo e refazendo com vistas à formação e (re)construção da sua própria identidade profissional, encontra-se o professor, assumido como sujeito de sua prática e de seu processo de conhecimento, num processo coletivo, na interação com os outros e com os parceiros de atividade docente. Nas palavras de Abramowicz (2001, p. 27) “[...] no coletivo se desenvolvem vínculos de confiança e solidariedade, contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador valoriza-se, assim, a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade profissional e pessoal, permitindo a construção coletiva de saberes.

Retomando as idéias defendidas por Nóvoa (1997), que também defende o fato de a formação profissional do professor não estar restrita ao acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas, e sim através de um trabalho de reflexividade crítica, sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade profissional, tem-se que é importante levar em consideração as práticas de formação, que tomam como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Por isso o autor se posiciona contrário à formação de professores individualistas, que favorecem o isolamento e reforçam uma imagem de apenas transmissores de conhecimentos e técnicas.

Na prática, ao participar de intercomunicação de experiências e compartilhar saberes, a consolidação de espaços para a formação contínua traz, por si só, a oportunidade de aprimoramento e auto-avaliação docente, uma vez que possibilita ao professor em reciclagem a aplicação do exercício de formador e formando, desempenhando dois papéis simultâneos e promovendo a globalidade do sujeito. A esse respeito, Dominicé (1986) apud Nóvoa (1997, p.25), assim se manifesta: “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”.

Assim, pode-se dizer que a importância de se formar um profissional reflexivo está intimamente relacionada ao comportamento do professor junto aos seus educandos. Pensar e agir com autonomia e responsabilidade vai lhe permitir estimular, no corpo discente, a capacidade de questionar, de refletir sobre algo, de produzir o pensamento crítico, formando consciências também críticas. Desse modo, ele se sentirá cada vez mais estimulado a contribuir em uma sociedade globalizada, que exige comportamentos amplamente participativos, onde os sujeitos devem saber pensar, ver, sentir e atuar a partir de.

Portanto, um professor reflexivo, tomado como exemplo, sempre será capaz de refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que esta reflexão seja um instrumento de desenvolvimento de seu pensamento e ação.

1.1.3 Aprendizagem e formação

“Mestre não é só quem ensina; mas quem, de repente, aprende”. Guimarães Rosa, escritor brasileiro.

As palavras aprendizagem e formação se encontram interligadas, uma vez que a aprendizagem é algo inerente à vida e se constitui no foco principal da educação. A formação, por sua vez, se constitui em condição *sine quanon* para as pessoas que optaram por este campo de atuação, possibilitando-lhes escolher o percurso a ser seguido, na busca da realização profissional, pessoal e social.

Concordando-se com Morin (2000, p. 9): “Minha vida intelectual é inseparável da minha vida. Não sou daqueles que tem carreira, mas do que tem uma vida. Não sei reconhecer um problema intelectual separado do que sou e de que vivi”.

Nesse contexto, cabe ao professor, atento ao tipo de profissional que deseja formar ou que deseja interferir na sua formação, realizar um movimento de interação e reciprocidade com os aprendizes, pretendendo uma transformação social, expondo-os a desafios, abrindo-lhes espaços para a participação, favorecendo-lhes a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, caminhando lado a lado com o aluno, sempre em concordância com o projeto pedagógico da instituição de ensino à qual está vinculado.

Para que a aprendizagem se efetive, o ideal é que a mesma se relacione com o universo de conhecimentos dos sujeitos de aprendizagem, bem como retrate suas experiências e vivências e que, de alguma forma, permita-lhes formular problemas e questões que o interessem, o envolvam ou que lhe digam respeito. Da mesma forma, a aprendizagem deve possibilitar que os aprendizes entrem em contato experimental com os problemas práticos de natureza social, ética e profissional, que lhes sejam relevantes, que lhes permitam participar com responsabilidade do processo de aprendizagem e que os ajudem a transferir o que aprenderam para outras circunstâncias e situações da vida. Em suma, uma efetiva aprendizagem deve suscitar modificações no comportamento e, até mesmo, na personalidade do aprendiz.

A aprendizagem deve se valer de diferentes estratégias de ensino, questões sobre comportamento e prática profissional, aspectos técnico-científicos, mercado de trabalho, ética e cidadania, além dos conteúdos propriamente ditos. Todos, em consonância, devem ser trabalhados em sala de aula por um aprendizado constante, no qual a práxis pedagógica não se desvie do fim último da construção do ser social, voltado, por sua vez, à construção da sociedade e da história.

Nessa linha de pensamento deve-se ter o cuidado de transmitir aos alunos a importância da compreensão da essência da aprendizagem, do por que ensinar e do como ensinar. Sabe-se que a melhor forma de aprender ocorre através dos questionamentos, permanentemente associados à missão do professor, sem os quais dificilmente instalar-se-á a verdadeira construção do conhecimento, com alunos participando do processo de aprendizagem, integrados em um processo crescente de compreensão da teoria e da prática.

No que se refere à instituição escolar sabe-se que, na maioria das vezes, o que aparece como problema de aprendizagem é muito mais um fracasso do sistema ensinante do que uma

problemática do aprendente. No mundo atual, surgem novos conhecimentos e avanços tecnológicos de forma acelerada. Novos valores, representações e crenças se impõem.

Por outro lado, percebe-se que as amplas discussões sobre o compromisso político e a competência técnica dos educadores não produziram o avanço que se esperava nas questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem. Hoje, nos meios educacionais, ao lado de um trabalho com o conhecimento das disciplinas escolares e do contexto onde a escola se insere, enfatizam-se as características pessoais dos educadores: suas expectativas, convicções, vivências, enfim, o fator pessoa do professor.

Ressaltar esse fato já significa um avanço. Entretanto, não se tem apontado alternativas de atuação para que essa integração ocorra. E, em relação à mulher adulta como aprendente e ensinante muitos são os problemas enfrentados, por mais que há muitos anos a Psicopedagogia venha construindo conhecimentos e possibilidades de atuação em torno desse tema.

Como afirma Alícia Fernandez (2001), a Psicopedagogia tem muito a ensinar sobre o vínculo professor/aluno, professor/ escola e sua incidência na construção do conhecimento e na constituição subjetiva de alunos e educadores. A Psicopedagogia tem trabalhado com as relações entre as modalidades de ensino da escola e dos professores e as modalidades de aprendizagem dos alunos. Também, ela oferece inúmeros conhecimentos e formas de atuação para a abertura de espaços objetivos/subjetivos onde a autoria de pensamento de alunos e professores seja possível e, conseqüentemente, a aprendizagem ocorra. Nesse contexto, insere-se o ser mulher aprendente e ensinante, desenvolvido a seguir.

1.2 Mulher aprendente e ensinante

O aprender está intimamente ligado ao conhecimento. É preciso relacionar-se com o outro para colocá-lo no lugar de ensinante e estabelecer uma relação permeada pelo vínculo para que se possa entrar em contato com o conhecimento por ele oferecido.

Entre o ensinante e o aprendente, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender por intermédio do estabelecimento de uma relação vincular. Para que o sujeito aprenda, é necessário conectar-se com seus próprios conteúdos, mostrar seu conhecimento, autorizar-se a abrir ao outro e, assim, incorporar seus ensinamentos.

A luta das mulheres por um espaço próprio e reconhecido, onde pudessem aprender e ensinar, data da década de 1960-1970. A esse respeito, Lopes e Galvão (2001, p. 69-70) relatam que:

Da década de 1980 para cá, surgiram grupos de trabalho, programas de pós graduação, dissertações e teses que têm se empenhado em realizar tanto pesquisas que incluem a categoria gênero como fundamental para a interpretação, quanto àquelas que têm por objetivo a mulher e as particulares relações que estabelece, seja no espaço das fábricas, das empresas, das famílias ou das escolas. Por exemplo: a associação espontânea hoje entre a mulher e a ocupação de professora faz-nos esquecer que está foi uma conquista lenta e difícil no campo profissional para as mulheres.

“As mulheres sempre ensinaram a vida e a morte. A andar, a falar (a língua materna?), a vestir, a comer, a encomendar e chorar os mortos da família e da cidade; tudo isso ensinavam as mulheres antes que a escola fosse um lugar ocupado por elas [...]”. (LOPES, GALVÃO, 2001, p. 70).

Ser mulher nunca foi fácil, pois elas sempre foram submetidas e regradas pelo excesso de proibições, vigilância e discursos normativos. No entanto, o elenco de regras que passaram a vigorar quase que mundialmente, tiveram como resultado o surgimento de comportamentos considerados desviantes, perigosos, indignos, heréticos. Sendo assim, a mulher era vista como uma ameaça constante à sociedade, embora seja um ser dotado de fragilidade (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 74).

Na década de 1990 a mulher reinventa novas formas de articulação dos diferentes espaços de atuação do campo público e privado. Sílvia Schlemenson (2004) apud Andrade (2004, p. 8) assim descreve esse processo:

Ser mujer en el mundo actual es incorporar tareas de mayor dedicación que las anteriormente existentes. La salida hacia el mundo laboral, se convierte en una nueva exigencia... a pesar de la competencia por espacios públicos tradicionalmente ejercidos por hombres, en el espacio privado siguen ejerciendo funciones tradicionalmente femeninas de previsión de cuidados a los hijos, limpieza y alimentos.

No mesmo sentido, complementando as colocações anteriores, tem-se que:

La temática do esfuerzo, la transmisión, los ideales, la autonomía, se desprenden a lo largo do trabajo como activadores psíquicos que enriqueem la productividad simbólica de los sujetos. Frente a un mundo en permanentes cambios, en el cual comienzan a desaparecer los límites estrictos de las diferencias entre os sexos, surgen atributos que incorporan placeres ligados a campo social (como un buen desempeño en el trabajo), que traen libidinalmente roduciendo una mayor satisfacción por operar activamente en las esferas de lo público. Se realza el esfuerzo y la autonomía como aspectos fundamentales para lograrlo (ANDRADE, 2004, p. 10-11).

De fato, a mulher tem lutado pela participação na produção e geração de riqueza, não apenas por questões econômicas, mas também por sentir a necessidade de buscar a plena realização de seu potencial humano. Essa necessidade subjetiva surge igualmente pela percepção da importância que o trabalho assume na sociedade industrial.

Se antes da sociedade industrial, a situação do homem era mais próxima à da mulher, em casa, após a Revolução Industrial surge a possibilidade de um desenvolvimento profissional novo e promissor, que separa de maneira definitiva o espaço público e o privado. (ANDRADE, 2004, p. 29).

Com base nos relatos de Beauvoir (1949), pode-se dizer, resumidamente, que a história da mulher, desde o início dos tempos, levava a crer que elas não nasciam mulheres, mas sim se tornavam mulheres, submetendo-se a um longo processo, no meio de uma construção histórica da qual viria ser determinado o seu papel social, bem como seu comportamento frente ao mundo.

O machismo, que sempre dominou o mundo, leva a crer que somente os homens poderiam ocupar os espaços e deter o poder, relegando às mulheres papéis secundários, normalmente ligados aos afazeres domésticos. Assim sendo, a família, espaço comum de homens e mulheres, acabou por se tornar uma região particular, uma espécie de geografia insular. Sobre este solo de história, as mulheres, de forma precária, tornaram-se herdeiras de um presente sem passado, de um passado descomposto, disperso e confuso.

A filosofia francesa foi quem abriu espaço inicial para a história das mulheres no mundo, apreendendo o passado e, introduzindo-a definitivamente no processo histórico. Engels (1907) apud Andrade (2004, p. 23) apontou na diferença de sexos o fundamento da vida social, o que vinha ao encontro do pensamento de antropólogos e outros filósofos contemporâneos seus. Aliás, desde Aristóteles percebia-se a divisão entre atributos próprios ao homem e outros à mulher. Para eles, a diferença de sexos significa jogo, tensão, cara a cara entre o idêntico e o diferente, lugar no qual se fabrica o pensamento. Pensamento que encontra na dualidade e na alteridade sua fonte permanente de reflexão.

Os aspectos temáticos que vigoraram entre os séculos XVIII e XIX, apontam a maneira como o homem passa a pensar a diferença do sexo: a partir de si mesmo. O paradigma da desigualdade estava centrado no próprio homem. Os filósofos Descartes e Spinoza esquivavam-se de pensar sobre essa diferença. O homem racional marginalizava as mulheres, estigmatizando sua dependência e semelhança com a natureza, apoiado por Rousseau e Hume, que afirmavam que assim como se faz com a natureza, a mulher precisa ser adestrada e dominada.

O século XIX introduziu muitas mudanças. Hegel pensou a diferenciação sexual, o jogo entre o mesmo e o outro, o reconhecimento de si no outro, temas centrais na tese da dialética e como prática da idéia de igualdade de sexos e o declínio da metafísica, tudo mudou. A questão da igualdade entre sexos não podia ser mais ignorada. Muitos pensadores da época, como Fourier, Marx e Stuart procuravam a liberdade, a emancipação ou a igualdade entre os homens e mulheres.

No século XX as mulheres continuam ocupando o pensamento além do campo filosófico, invadem o espaço sociológico, antropológico, psicanalítico e histórico e com isso a empiria passa a ser o ponto de partida para se pensar a diferença.

A partir dos anos de 1970 o feminismo explode e a mulher começa a ter a sua história articulada ao florescimento da antropologia e da história das mentalidades, bem como às novas aquisições da história social e às pesquisas, nunca divulgadas, sobre a memória popular. Nesse período, as feministas fazem a história de mulher muito antes dos historiadores, preocupadas em mostrar ao mundo dois aspectos: a presença da mulher no meio de uma história pouco preocupada com as diferenças sexuais e a dominação a que foram submetidas, ao longo dos tempos.

Nesse início da história a mulher foi apontada como parte do movimento feminista e não como integrante da história e, no decorrer dos anos de 1970 ela ainda não interferia diretamente sobre a disciplina histórica.

A historiografia da mulher começou a ser revista através da prática científica. Nos anos de 1980 os historiadores por mais que tentassem rever episódios inéditos do passado das mulheres (lutas feministas/lesbianismo/papel de mulher no trabalho e no lar), não conseguiram relacionar a ciência histórica e, o máximo conseguido foi inscrever uma diferença sexual além das funções e papéis estabelecidos pelas sociedades masculinas.

A história das mulheres também foi dificultada pela constatação do silêncio a que se era confrontado ao fazer uma interpretação das fontes. Não ficaram impressões visíveis na material histórico levado aos críticos dos anos de 1980. As historiadoras pensavam sobre

fatos, acontecimentos, estruturas sociais e ideológicas e isso para as mulheres do passado era uma incógnita

Nos início da década de 1980, os historiadores passaram novamente a se desinteressar da história das mulheres e reconheceram que o poder masculino já tinha conferido um lugar no espaço, afinal as mulheres estavam presentes em vários segmentos sociais que no passado lhes era vedado. Esse espaço “conquistado” era delimitado pelo poder masculino de modo a manter a mulher, ainda, abrigada com as minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais.

Novamente a solução encontrada para resolver o impasse apontava para o campo histórico como em todo, sem restringi-lo ao território feminino, passando-se a dar mais ênfase à divisão dos papéis sexuais, porque neste aspecto a história se abatera com maior peso, dando lugar de destaque ao homem e mantendo a mulher sempre na obscuridade.

Essa segunda ocultação parecia mais escandalosa. A mulher que se encontrava nos arquivos impunha uma presença, ao mesmo tempo natural e paradoxal. Natural, pois, evidentemente, ela estava lá todo o tempo. Ela estava presente de forma importante, necessária, ao mesmo tempo pacificadora e revolucionária. Ela era presença eloqüente, trabalhadora, móvel, agitada, fecunda, desejante e desejada. Presença em relação com o mundo e entre outros.

Na era moderna, principalmente no período a partir da segunda guerra mundial, ao ingressar em massa no mercado de trabalho, as mulheres passaram a integrar formas irregulares de emprego e no setor de serviços, com trabalhos domésticos, de limpeza, costura e outras atividades correlatas, além de se tornarem operárias em fábricas, sempre nos níveis mais baixos da estrutura ocupacional. Mas sempre acumulando o encargo de prover suas famílias com os papéis sempre exercidos, de cuidar, alimentar e socializar os filhos.

De acordo com Del Priori (1998), as mulheres desde épocas remotas têm função primordial para a sobrevivência da espécie. Com isso, pode-se dizer que o amor materno existe desde a origem dos tempos, mas não necessariamente em todas as mulheres. Sendo um sentimento humano, como tal, é incerto, frágil e imperfeito, podendo ou não estar presente na natureza feminina.

A configuração dos tempos atuais é distinta da época em que a mulher não exercia atividades fora do lar, pois agora ela necessita fazê-lo para reforçar a renda familiar e, em muitas situações, chefiar a família. Assim sendo,

[...] o custo maior dos filhos representa uma pressão para a entrada da mulher na força de trabalho, e ambos representam uma pressão para a limitação do número de filhos. A participação na força de trabalho gera uma nova DESIGUALDADE que é a dupla jornada, no público e no lar. [...] (GIFFIN, 1993, p.73, grifo da autora).

Além do mais, a mulher em nossa sociedade, apesar dos avanços tecnológicos já alcançados, ainda tem arraigadas em seu inconsciente as obrigações domésticas, conseguindo partilhar muito pouco de suas atividades com o companheiro.

Todas essas ponderações realizadas com base na história da mulher, servem como um panorama a fim de se entender as dificuldades por que passam as mulheres para serem seres aprendentes e ensinantes.

No cenário de serem mulheres aprendentes e ensinantes, a articulação teórica da Psicopedagogia considera os processos de aprendizagem humana, ou seja, o fato de se aprender em todas as fases do ciclo vital, uma questão central da Psicopedagogia, no sentido de se tornar um elemento facilitador das relações de aprendentes e ensinantes e, fundamentalmente, produzir efeitos na formação profissional e pessoal da mulher, que tem uma história cheia de controvérsias.

Retomando-se a bibliografia consultada, percebem-se diferentes linhas e concepções teóricas, tidas como pontos fundamentais na ascensão social da mulher como ser adulto, circunscrevendo-se, principalmente, às responsabilidades e à geratividade, ou seja, um estado de consciência própria, patrimônio de cada indivíduo, que proporciona sentido e estrutura à maturidade.

O contexto social se constitui num espaço de construção de saberes, de oportunidades de autoria da própria história, bem como da ampliação das redes de comunicabilidade entre as pessoas. Tais fatos geram um novo significado e proporcionam qualidade de vida para todos.

Na reflexão de todos esses fatos justifica-se o interesse pelo assunto adulez, advindo dos fatores que compõem a nova configuração da expectativa de vida dos tempos atuais, bem como da preocupação pela qualidade de vida em qualquer tempo.

Sabe-se que a vida adulta, destacando-se a do gênero feminino, tem no acúmulo diário de obrigações sociais e pessoais, bem como nas discriminações em relação às dificuldades de conciliação dos diferentes espaços de vida, um desafio ainda a ser vencido, pois o estigma de que a mulher nasceu para ser mãe, e que o espaço de trabalho e estudo deve ser mais permitido ao homem, ainda se encontra latente e pulsante em muitas cabeças.

A trajetória de vida de cada ser humano é única, sendo tecida pelas constantes metamorfoses das etapas vividas, pois no decorrer do ciclo vital, as mutações vão sofrendo importantes acréscimos, no que tange à maturidade, tanto biológica quanto psicológica. Estas produzem as marcas na construção do processo de autoria.

Para Fernández (2001), a respeito do ser aprendente e ser ensinante, parte-se do princípio de que o ser humano é susceptível e absorve as influências do meio onde está inserido, sendo que, nessa troca, acontece o aprender. Quando nos referimos ao aprender, subentende-se que exista algo ou alguém que aprende — *o aprendente* — e algo ou alguém que ensina — *o ensinante*.

Desse modo, os ensinamentos iniciam-se nos primeiros contatos do bebê com a mãe. Quem são os demais ensinantes na vida de um sujeito? Esse lugar é ocupado pelo pai, irmãos, tios, avós, colegas, professores e todo o círculo de convivência que faz parte do meio que nos cerca.

O ensinar e o aprender caminham juntos. Mais do que ensinar conteúdos, ser ensinante está atrelado a abrir caminhos. Não se transmitem conhecimentos, mas, sim, sinais destes, para que o outro possa fazer uso deles e transformá-los de forma subjetiva.

O desejo e a vontade atua como diferenciais no processo, autorizando e fazendo uso de diferentes ferramentas, oferecidas para que se tornem instrumentos na construção do conhecimento e se alcance o objetivo final.

O orientador sensível instiga, preserva a autonomia e a liberdade responsável e propicia, assim, o diferencial no processo, isto é, a alegria da descoberta e a autoria do próprio conhecimento, trazendo as garantias para o verdadeiro aprender. Assim acontece com a mulher, sendo aprendente e ensinante.

Abordar as questões referentes à aprendizagem na vida adulta engloba vários enfoques, que merecem um espaço especial de discussão, ou seja: os temores, os mitos e as estratégias, os quais pressupõem um grande desafio, na medida em que, nesta etapa, são vivenciados momentos de crise e de transformações, seqüenciados por outros que compõem os recursos da aprendizagem em relação às expectativas, diante de um ovo olhar sobre os caminhos do futuro.

Existe um mito de que as mulheres adultas e com responsabilidades familiares e profissionais não necessitam de apoio psicopedagógico. Sabe-se que este é um grande equívoco, pois à medida que a proposta universitária evidencia novas demandas de entendimento, organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento com suas aprendizagens, existe um desafio em se assumir na autoria. Especialmente o desafio de

produzir trabalhos escritos, onde reeditam as dificuldades advindas dos processos de escolarização.

Os dados divulgados pela recente pesquisa, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em todo o Brasil, apontam para o crescimento do número de mulheres matriculadas nas universidades. Em se tratando do RS constata-se a mesma tendência dos demais estados, conforme os números da tabela 1:

Tabela 1– Crescimento do número de mulheres nas universidades

<i>Universidades</i>	<i>Total de ingressos</i>	<i>Ingressos femininos</i>	<i>Ingressos diurnos</i>	<i>Ingressos noturnos</i>
Rio Grande do Sul	84.428	46.225	29.022	55.406

Fonte: adaptação pessoal, com base nos dados do INEP (2006).

Analisando-se a tabela 1, percebe-se o crescimento do número de mulheres matriculadas na Universidade no Rio Grande do Sul, bem como a predominância na procura pelos cursos noturnos, o que vem a complementar este estudo, demonstrando que a mulher após a sua jornada normal de tarefas diárias, no lar e no trabalho, busca num terceiro conseguir a sua qualificação acadêmica.

Portanto, em meio a esse novo cenário, enfatiza-se que o apoio psicopedagógico é vital, não somente em relação às necessidades cognitivas, mas sim representando um suporte básico para o sucesso no desempenho acadêmico, que permeia a vida pessoal e profissional das mulheres adultas, educadoras leigas, participantes desta pesquisa.

1.3 Vida adulta

“Se você quiser educar o homem, comece pela avó dele”.

Victor Hugo, poeta francês.

A condição humana pressupõe que as pessoas são seres não prontas, em permanente incompletude. Vive-se num mundo em que as oportunidades sociais, profissionais e afetivas estão vinculadas à capacidade de re-construir conhecimentos, ou seja, romper com uma

prática de reprodução das informações, para tornar-se um ser autônomo no seu saber e no seu fazer. Além disso, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem é algo que acompanha o ser humano durante todo seu ciclo vital, uma vez que do nascimento até a morte ele sempre aprende.

O ser humano, inserido na sua realidade social, está em permanente processo de movimento, formação e transformação. Nessa esteira, o momento atual da sociedade informatizada e globalizada oportuniza a criação de dispositivos ou de lugares que permitam a interação e a participação ativa da pessoa humana, implicada em um processo de aprendizagem ao longo da vida, num caminho onde não existem respostas prévias. Pelo contrário, é nesse caminhar que vai ocorrer o ajuste dos passos e das práticas vivenciais.

Os conceitos das etapas ou fases de desenvolvimento da pessoa durante o ciclo vital são, empiricamente, delimitados em: infância, adolescência e vida adulta. De acordo com Ariès (1981), nos seus estudos de aprofundamento acerca da infância, adolescência e adultez, é nesta última fase, sem data estabelecida cronologicamente para o seu ingresso, que os seres humanos ancoram suas bases afetivas, sociais e econômicas, deixando a casa dos pais, assumindo o seu primeiro emprego, estabelecendo relacionamentos afetivos importantes, bem como tomando decisões que irão influenciar o resto de suas vidas.

Na visão de Mosquera (1983, p. 121), apresentando suas conclusões sobre os estudos referentes à vida adulta, destaca-se a busca da identidade do “adulto jovem como uma pessoa que se afirma através de sua profissão e do relacionamento afetivo”.

A esse respeito, Mosquera escreveu artigos importantes, iniciados em 1977, nos quais apresenta peculiaridades, possibilidades, preocupações e revelações, além de várias teorizações acerca do tema da vida adulta, demonstrando que existem diferentes enfoques no desenvolvimento e maturidade da vida adulta, até então inexplorados por outros autores. A partir de suas observações puderam-se caracterizar as fases de vida adulta, distribuídas em faixa etárias a cada década de vida, com suas aspirações, necessidades e realidades diversas. Outrossim, apontou-se a geratividade como sendo um estado de consciência própria, patrimônio de cada indivíduo, que pode possibilitar estrutura à maturidade.

Mas Mosquera (1982) vai mais longe, ao demonstrar a preocupação com os estudos da vida adulta e a busca por sua cientificidade. Neste caminho, o autor referido estrutura o panorama teórico da vida adulta, em cada fase de sua existencialidade, num paradigma proposto para análise, culminando com um processo de entendimento estrutural existencial. Assim, evidencia a pluralidade de características em cada situação vital e as peculiaridades de

conteúdos filosóficos, estabelecendo que a partir dos 20 a 25 anos de idade ocorre a adultez jovem plena e dos 75 anos em diante a adultez velha final.

Ainda, enfocando outro artigo escrito por Mosquera (1985), ou seja, *Análise crítica da educação de adultos através de características psicossociais do seu desenvolvimento*, percebe-se que ele avalia, com criticidade, as posturas práxicas que fundamentam a educação de adultos. Também, observa que a objetividade da educação formal deve intuir as oportunidades conscientes de mudanças sociais, pela intencionalidade distinta no ato de educar. Contudo, à educação de adultos se constitui numa oportunidade ímpar de encontrar-se inserida na sociedade do conhecimento.

No entanto, num universo complexo, onde se encontra uma clientela com problemas de todas as ordens, Mosquera (1983) sugere, dentre alternativas a necessidade de um novo enfoque pedagógico ou científico, denominado Andragogia. Contudo, Mosquera reconhece que é necessária uma maior integração ao conceber as singularidades de aprendizagem de cada um, sob o enfoque de desenvolvimento humano, no entendimento psicológico da vida adulta.

Retomando mais um artigo de Mosquera (1986), acerca da vida adulta, intitulado: *Adulto, desenvolvimento físico e educação*, constata-se que foram acrescidas inúmeras contribuições a este estudo qualitativo. Ao iniciar o texto, o autor atribui à vida adulta a responsabilidade de viabilização a outras gerações e, um grande desafio de compreensão em toda a sua dinamicidade. Refere um estudo, a partir de atitudes dos adultos frente às suas subjetividades circunstanciais e conclui o artigo, salientado o desenvolvimento físico e a possibilidade da educação contribuir nesse processo, com a ajuda de destacados educadores físicos.

Em outra produção intelectual de Mosquera (1986), o artigo *Vida Adulta e Professor Universitário*, encontram inúmeras reflexões, trazendo a contribuição de diferentes autores que focam a vida adulta, com teorizações do ciclo vital em suas fases evolutivas e o entrelaçamento do transcurso existencial, durante toda a vida humana. Distingue o tema relacionado anteriormente, entre teorias: dos processos biológicos, psíquicos e sociais de Erikson, passando pelas metáforas das estações de Levinson, à perspectiva desenvolvimentista de Riegel e a progressão acadêmica, por ele descrita em cinco níveis de desenvolvimento.

Mas, principalmente destaca-se o enfoque existencial-dialético de Mosquera (1986), com o foco central de investigação na adultez. Uma concepção de Mosquera e Stobäus que

"permite entender o desenvolvimento pela integração dialética das dimensões de continuidade e descontinuidade" (MOSQUERA, 1983, p. 72).

Cabe salientar que o conceito de Erikson (1950/76, p. 246 apud Marchand, 2001, p.31) "a generatividade é fundamentalmente a preocupação em relação à formação e a orientação da nova geração", pode ser realizado com a paternidade ou, ainda, com produtividade e/ou criatividade.

A mesma autora na tentativa de superação das arbitrariedades dos critérios de idade como definidores da Idade Adulta, segue as palavras de Abarca (1985, p. 206 apud em Marchand, 2001 p.20), entendendo a Vida Adulta como:

[...] estatuto dentro de uma estrutura de idade de uma sociedade; um estatuto que se alcança e evolui ao longo de uma série de anos muito variáveis segundo as culturas, os grupos sociais e as épocas históricas, que se caracteriza geralmente pela assunção de três grandes tipos de papéis (o de marido/mulher, o de pai/mãe e o de trabalhador/a) e sem fim de papéis secundários menos sujeitos às normas e expectativas sociais do que estes três.

Tal justificativa fundamenta a compreensão de cada etapa da vida, constituindo-se na reestruturação. O estágio do ciclo vital a partir dessa compreensão não é delimitado a priori, tampouco pelo critério cronológico do desenvolvimento, pois algumas das atividades socialmente esperadas e determinadas para a vida adulta, como casar e ter filhos, podem não ser realizadas e isso não significa que a pessoa não se encontre nessa fase do ciclo vital.

Essa etapa é marcada, preferencialmente, pelo desempenho dos diferentes papéis que derivam de diversas tarefas simultâneas: familiares, profissionais, sociais, políticas, aprendizagem e formação permanente. É um período compreendido dos 18/20 anos até os 70 anos, dividido em várias fases: adulto jovem entendido com adulto entre 20 e os 40 anos de idade; a fase da meia idade compreende o período entre os 40 e 60 anos. Neste estudo o foco estará voltado para o adulto jovem que é o percentual preponderante das mulheres entrevistadas.

Alguns estudos colocam a aborrescência, que corresponde à origem, raiz e filiação, em que é fixado o ponto de origem para que através da intervenção psicopedagógica sejam observadas, de forma particular, as alterações da aprendizagem, respeitando a história de vida e sua identidade, de modo a produzir no sujeito uma cadeia de transformação do aprender e

suas significações, desde as primeiras relações vinculares de suas aprendizagens iniciais da infância, passando pela adolescência e culminando na vida adulta.

Nesse sentido, a teoria de Daniel Levinson, se coaduna com o que se pretende justificar, uma vez que em seus estudos defende a idéia de que a Vida Adulta passa por quatro (4) sucessivas eras, designadas de estações, com características específicas. No entanto, elas não representam progressão no desenvolvimento, pois no entendimento de Levinson, o ciclo da vida adulta é marcado por mudanças que variam de pessoa para pessoa.

A tabela 2 sintetiza a teoria de Levinson

Tabela 2 – A teoria das estações da vida adulta de Levinson

Terceira Idade	
65	Transição para a terceira idade
60	Culminar da meia idade
55	Transição dos 50 anos
50	Entrada na meia idade
45	Transição da meia idade
40	Estabelecimento
33	Transição dos 30 anos
28	Entrada no mundo adulto
22	Primeira transição do adulto
17	Infância e adolescência

Fonte: Levinson et al. (1978) apud Marchand (2001, p. 23).

O início da vida adulta é uma fase marcada por grandes contradições e tensões psicológicas, assim como entre os 20 e 30 anos de idade, biologicamente, é um período considerado o ponto máximo do ciclo de vida. Pode ser o momento em que se intensificam as mais fortes aspirações em termos de amor, de sexualidade, de vida familiar, de carreira profissional, de criatividade, bem como a realização destes mais importantes objetivos de vida, através das escolhas como o casamento, família, trabalho e estilo de vida, antes de ter maturidade ou experiência necessária para escolher com sabedoria.

O restante do desenvolvimento desta fase do ciclo da vida é marcada pelo investimento da realização de aspirações e objetivos numa ponte entre a infância, adolescência e vida adulta. Sendo assim, pode-se dizer que o sujeito nunca abandona sua história original.

1.3.1 Educação na vida adulta

“O ser humano é uma madeira tão nodosa
que dela não se pode talhar vigas retas”.
Immanuel Kant

A educação não pode se reduzir a uma etapa de vida inicial das pessoas, pois ela se constitui num processo que deve abarcar toda sua existência. As novas demandas da sociedade exigem que o sujeito siga aprendendo mesmo depois de ter concluído o período de escolarização, tendo em vista que ele necessita adquirir habilidades e competências que permitam agir em situações imprevistas.

Historicamente, a educação voltada para adultos, tem suas raízes nas civilizações antigas. De certa forma, o resgate dessa importância desloca o modo de pensar na educação voltada prioritariamente para a infância e adolescência.

Na Declaração dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, editada em 1948, é assegurado a cada pessoa, o direito de receber a formação que precisar, de acordo com suas peculiaridades e circunstâncias, devendo permanecer aberto e poder se exercitar ao longo de toda a vida, não se restringindo apenas aos primeiros anos de existência.

De forma resumida, no que tange à Educação de Adultos, Sarrate (1998, p. 31) assinala:

[...] la Educacion de Adultos comprende toda actuación que tiende a provocar el cambio de actitudes y comportamientos; para realizar tal cambio es necesario adquirir conocimientos, concpetos y actitudes nuevas. Por ello, en la medida de lo possible, es imprescindible poner todos os medios para que u adulto sea capaz de aprender. La educacion de Adultos es, en consecuencia, la educacion de todo ser humano y llevado a cabo por el adulto. Se fundamenta en el hecho de que la adulez es educable y educadora.

A propósito, pode-se dizer que o fundamento da Educação de Adultos reside no acesso ao conhecimento, através das trocas efetuadas em relação a suas próprias aprendizagens ao longo da vida, contribuindo na sua formação pessoal e profissional. Assim, prossegue a autora acima mencionada, dizendo que:

“[...] la fundamentación da Educacion de Adultos radica um dos elementos clave: los derivados de la adultez como um período essencialmente dinâmico e intelectualmente activo y los concernientes al aprendizaje adulto” (1998, p. 31).

Na perspectiva de uma educação na vida adulta encontra-se nas pesquisas de Bortolanza, Lidz, Marchand, Mosquera, Papalia, Olds e Winter, dentre outras publicadas, dados significativos, que levam em conta os elementos do desempenho na vida acadêmica do adulto, assim como as possíveis repercussões nos vínculos com o processo de aprendizagem ou com a dificuldade de aprendizagem.

Na realidade das mulheres adultas universitárias, específicas deste estudo, encontram-se algumas variáveis, como as dificuldades de acesso devido à inviabilidade econômica para investir no pagamento de um curso superior; a exclusão social existente no concurso vestibular oferecido pela Universidade Federal; a necessidade de priorizar o trabalho em detrimento do estudo; a questão de sobrevivência, aliada à dupla jornada, sem levar em consideração as atividades domésticas e familiares.

Por conseguinte, a articulação teórica da psicopedagogia na perspectiva da intervenção com adultos, interfere no processo de aprendizagem. A esse respeito menciona-se Pain (1986, p 18), referindo à dimensão social no processo de aprendizagem, quando afirma que: “a transmissão da cultura é sempre ideológica, na medida em que é seletiva e é a própria conservação dos modos peculiares de operar, e portanto serve a manutenção de estruturas definidas de poder”.

Também, apresenta-se o que dizem Papalia e Olds (2000, p.396-397) sobre o assunto:

A alta taxa de abandono entre estudantes universitários... tem sido atribuída a uma variedade de motivos, incluindo o estresse de enfrentar a condição de minoria, preparação inadéquate, ameaça de esteriótipo, fracasso acadêmico, problemas financeiros, desconforto com o ambiente social e necessidade e desejo de trabalhar. Alguns estudantes beneficiam-se mais com o abandono temporário da faculdade para ganhar experiência e depois retornar para finalizar seu curso.

Outrossim, em pesquisa recente, Bortolanza (2002, p.120) acrescenta algumas conclusões significativas sobre os fatores causadores do insucesso acadêmico:

- Fatores econômicos influenciam na escolha do curso, na obtenção de recursos materiais necessários a formação, na obrigatoriedade de trabalhar para o sustento,

diminuindo o tempo para o estudo, pois há preocupações sociais e profissionais importantes para eles;

- Relações familiares, adequação ao curso, expectativas profissionais, interação professor-aluno, podem produzir melhores ou piores condições de aprendizagem;

- O acadêmico constrói a aprendizagem no decorrer de sua história pessoal e social, na integridade das funções da inteligência, da vontade e do processamento da informação, bem como na organização do seu tempo e espaço para estudo, na mediação sócio-cultural entre sujeitos e objetos do conhecimento.

Esses elementos contribuem para o entendimento dos fatores intervenientes nos processos educacionais vivenciados, inclusive, no Ensino Superior Noturno, onde predominam os trabalhadores/estudantes ou estudantes/trabalhadores, na ótica da pesquisadora, ou seja, as pessoas adultas inseridas no contexto escolar.

Nesta fase, as pessoas se encontram no pico de seu desenvolvimento físico e mental, com o desafio de assumir o leme e abrir caminhos para sua vida no mundo. Porém, a realidade demonstra que as pessoas não receberam uma educação para uma vida autônoma e de tomada de decisões. Sendo assim, o ciclo vital realiza uma volta colocando o adulto jovem novamente frente a frente com um novo início de vida.

Segundo Lidz (1983, p. 378) “[...] alcançam um ponto decisivo em sua jornada. Deixaram o piloto e agora estão navegando por si sós, mas foram ensinados a navegar e receberam mapas, embora os mapas que não podem ser senão aproximadamente precisos porque os arrecifes e as correntes se modificam constantemente”.

Ao dar início à análise do desenvolvimento do adulto, verifica-se a complexidade do tema em discussão, pois a captação de diferentes perspectivas possibilita uma infinidade de leituras e idéias, fato que contribui para adotar uma definição de não optar por um conceito fechado, uma vez que existem várias controvérsias. Na busca da sistematização há que sempre lembrar que a compreensão conceitual acompanha as mudanças sociais, ocorridas através dos tempos e nos diferentes contextos. Conforme Marchand (2001, p. 67) , a vida adulta desenvolve certas dimensões da cognição e do Eu, com gênese própria e características específicas no desenvolvimento de suas metas e fins de forma mais diretiva e integrada.

Para Solar e Danis (1998, pág 107):

Para chegar a experiência é necessário lançar um olhar lúcido e crítico sobre os sentimentos da vida, entre os quais a saber, que só se torna conhecimento se for formalizado e incorporado em si mesmo. No estado bruto em que é vivido, o saber apenas está presente em forma de jazigo, misturado com outras matérias [...] A ciência do erudito e a experiência da pessoa resultam na matéria prima, experimentada e vivida, que seu acto de pensar transforma em sabedoria.

A constituição do Sujeito Adulto de cada ser humano somente ocorre em relação às construções efetivadas nos diferentes ciclos da vida. Entre mudanças biológicas distintas e sua busca de maturidade psicológica e identidade, considera-se que os aspectos biológicos e psicológicos contribuem significativamente para a construção da identidade adulta, proporcionando em conseqüência disso que o indivíduo se torne elemento atuante em toda a dimensionalidade existencial, característica fundamental deste período vital.

Pode-se dizer que as marcas do momento existencial, com suas representações e realizações sociais, incorporando os significados em cada e distinta crise existencial, enriquecida pela ambição e expectativa de vida de cada ser humano é o que permite o seu constante desenvolvimento, assim atribuído pela memória sempre viva em construção.

Com base na experiência vivida, através do percurso pelos territórios na área da educação, na condição de professora universitária e psicopedagoga, busquei no estudo e na pesquisa dos processos de aprendizagem e formação na mulher adulta universitária, aprofundar a leitura do contexto encontrado numa perspectiva psicopedagógica.

Tal perspectiva foi possível partindo-se da experiência pessoal na Secretaria de Estado da Educação, coordenando a Educação Infantil, bem como realizando formação na Fundação Carlos Chagas (SP), visando à qualificação na área de educação infantil, com ênfase na proposta de formação para educadores leigos em serviço. Ainda, como Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Seção RS e, na condição de professora Universitária da UERGS procurei aliar a teoria que possuo oriunda do estudo constante e da prática na clínica psicopedagógica, à aprendizagem e formação da mulher adulta, inserida no contexto universitário, numa perspectiva psicopedagógica.

Além desses enfoques teórico-práticos, existiu a preocupação geral de investigar as histórias de aprendizagem, vivenciadas no percurso acadêmico das mulheres adultas universitárias, participantes da pesquisa, educadoras leigas, realizando formação pedagógica para qualificação profissional, investigando como ocorreu o processo.

Dessa forma, justifica-se a presença do histórico da UERGS no contexto teórico, especialmente no que se refere à criação do Curso de Pedagogia, Educação Infantil.

1.4 Breve histórico da criação do Curso de Pedagogia da UERGS

1.4.1 Considerações gerais

Antes de se iniciar a exposição da gênese da pesquisa apresenta-se uma sinopse da universidade brasileira, surgida na primeira metade do século XX, oriunda da união de escolas superiores isoladas, criadas em vista das necessidades práticas do governo, para atender às carências sentidas pela sociedade ou, então, como resultado de avaliação sobre um potencial existente em uma ou outra área.

Coincidentemente, foi nesse período que as conferências tidas como "lições públicas" começaram a ser oferecidas pela Universidade de São Paulo, caracterizando a tomada de consciência da instituição para essa necessidade de difundir o conhecimento ali acumulado. De qualquer modo, esses fatos colocam as universidades brasileiras, desde o início de sua história, muito próximas das comunidades que lhes deram origem.

Fazendo uma retrospectiva histórica, encontra-se que foi no final da década de 1950, mais precisamente no início dos anos de 1960 que os estudantes universitários brasileiros, organizados na União Nacional dos Estudantes (UNE) empreenderam movimentos culturais e políticos, reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças intelectuais de que carecia o país. Assim, estavam definidas as áreas de atuação extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente definido.

O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política, ocorrido na década de 1980, em especial nos seus últimos anos, possibilitou pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes.

Nesta medida, do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão. E de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articulava o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo.

A institucionalização passou a ser perseguida numa dimensão processual, envolvendo toda a universidade, ao contrário do que antes se realizava, ou seja, a ênfase em programas concebidos fora do espaço acadêmico. Desse modo, através do ensino visualizavam-se formas

de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, valendo-se dos meios de educação de massa, que preparassem as pessoas para a cidadania, com competência técnica e política.

Nesse cenário, a pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não de meros espectadores, como ocorria com os acadêmicos das universidades privadas, que não se dedicavam à realização de pesquisas.

Outro aspecto que ganhava relevância era o de a universidade pública continuar sendo um espaço de "transcendência de classes". Em consonância com essa característica, no decorrer dos quatro ou cinco anos de vivência acadêmica, os estudantes superam as suas desigualdades sociais, através de uma reelaboração dos fundamentos das pessoas, situação que o mercado não cria.

Os intelectuais apoiavam-se na idéia de que num país cheio de desigualdades e extremamente patrimonialista, a criação de universidades públicas de qualidade, como é o caso do Brasil, se constituía num patrimônio que não poderia ser dilapidado. Por isso, tantos posicionamentos contrários à reforma universitária, da forma como estava colocada na época, uma vez que a mesma roubava a autonomia e o caráter público da universidade. E as conquistas asseguradas ao longo dos anos anteriores precisavam ser preservadas.

As principais razões para se manter as conquistas da universidade pública estavam ligadas à dupla função social que a mesma cumpria, ou seja, inicialmente, a de formar profissionais qualificados e cidadãos ativos para exercerem as mais diversas atividades e, na seqüência, a de produzir o saber e o pensamento crítico nas diferentes áreas do conhecimento científico, tecnológico e cultural.

Sabe-se que são as universidades públicas que oferecem os melhores cursos de graduação e de pós-graduação, bem como são as responsáveis pela quase totalidade da produção científica, tecnológica, humanística e cultural realizada no país. No entanto, reconhece-se que ainda há muito a avançar, uma vez que essas universidades convivem diariamente com problemas de ordem administrativa, de gestão, de infra-estrutura e de recursos financeiros, o que lhes dificulta cumprir as funções sociais a que estão fadadas, bem como atingir os objetivos acadêmicos com eficácia e competência.

Diante desse contexto, entende-se que a indissociabilidade existente entre ensino, pesquisa e extensão é um princípio constitucional que se encontra arraigado à cultura das universidades públicas. No documento "Declaração Mundial sobre Educação Superior no

Século XXI: visão e ação”, publicado pela UNESCO (1998), destaca-se a importância da educação superior para o desenvolvimento sócio-cultural e econômico e para a construção do futuro dos países e da humanidade.

No referido documento, a educação superior é reconhecida como um instrumento capaz de viabilizar e transformar a realidade, bem como induzir mudanças e progressos na sociedade. No limiar do século XXI, deve-se buscar a implementação de uma sociedade do conhecimento, contrária à tecnocrata, como queriam os militares nas décadas de 1960/70. Assim, prima-se por uma sociedade do conhecimento, onde a educação superior e a pesquisa atuem como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e sócio-econômico, estimulando as transformações e mudanças significativas que produzam bem-estar aos indivíduos, às comunidades e às nações.

Para isso, é fundamental partir-se do pressuposto de que o ensino, a pesquisa e a extensão se constituem em serviços públicos e, assim sendo, devem ser prestados com qualidade e de forma adequada. A afirmação desse pressuposto nos direciona no sentido de formular políticas públicas voltadas para a efetivação das finalidades das universidades: produção de ensino, pesquisa e extensão com qualidade.

Nesse contexto, inafastável abordar-se a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a qual possibilitou o contato com os elementos humanos fundamentais para o presente estudo de caso: as mulheres adultas que buscam aprendizagem e formação superior. É o enfoque desenvolvido a seguir.

1.4.2 O surgimento da UERGS

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina, poetisa brasileira.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi criada pela Lei nº 11.646, no dia 28 de junho de 2001, e sancionada pelo Governador do Estado no dia 10 de

julho de 2001, constituindo-se numa universidade pública, de direito privado, mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul.

Ela resultou de um amplo processo de participação da sociedade através do orçamento participativo, das audiências públicas, do Fórum Democrático da Assembléia Legislativa e das comissões representativas das cidades e regiões. A UERGS foi reivindicada e seu conceito construído. Da mesma forma, seu estatuto, projeto acadêmico e os cursos propostos incluíram reuniões de trabalho com universidades federais, particulares e comunitárias, órgãos de governo e movimentos sociais organizados.

Desse modo, baseada na participação social como um princípio acadêmico, método e práxis política, a Universidade Estadual prevê a eleição direta, pela comunidade universitária, do Reitor e do Conselho Superior Universitário (CONSUN), órgão consultivo e deliberativo, formado com representação da sociedade civil e dos órgãos públicos e 50% da comunidade acadêmica.

Na UERGS, 50% das vagas são reservadas para ingresso de estudantes com hipossuficiência econômica e 10% para estudantes portadores de necessidades educativas especiais. A referida Universidade está voltada para o desenvolvimento, através da busca da melhoria da qualidade de vida da população, bem como a superação dos obstáculos que restringem a construção da existência plena da cidadania.

No cumprimento da tarefa de produzir conhecimento, a Universidade compromete-se a organizar a pesquisa, o ensino e a formação permanente, partindo dos problemas concretos, pertinentes à vida e à cultura do povo sul-rio-grandense. Dessa forma, a partir da compreensão dos problemas locais são estabelecidas relações com as situações globais. Assim, a UERGS se propõe, em todas as áreas, investir e intensificar as relações com redes de pesquisa nacionais e internacionais.

Diante desse contexto, a sua responsabilidade social é a partir dos saberes e das experiências populares, nos diferentes contextos culturais do povo gaúcho, produzir um conhecimento que possa ser desdobrado em soluções concretas para os problemas que desafiam as comunidades, tendo em perspectiva um desenvolvimento social justo e ambientalmente sustentável. A estrutura da UERGS procura atender a responsabilidade social e os diferentes contextos sócio-econômico-culturais do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, a estrutura da UERGS é a de multi-campi e descentralizada, com a implantação gradativa de unidades de ensino que deverão chegar a todas as regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Além das unidades próprias, a UERGS poderá se utilizar de outros

espaços, através de convênios com universidades comunitárias, prefeituras e estruturas públicas já existentes.

Complementando as aulas presenciais, a UERGS se propõe a trabalhar com a aprendizagem em rede, dispondo da interatividade a partir do uso da tecnologia como instrumento de potencialização das relações interpessoais na construção do conhecimento. A reitoria da UERGS está sediada em Porto Alegre, a capital do Estado e oportuniza diferentes cursos, de acordo com as prioridades regionais, os quais são comentados a seguir.

Os cursos oferecidos pela UERGS priorizam o ensino, a pesquisa e a formação permanente, de modo que os saberes locais e os conhecimentos universais viabilizem a produção de soluções para realidades singulares, com fundamento em uma ética e estética comprometidas com o desenvolvimento pleno do ser humano.

A UERGS terá cursos em 29 cidades, espalhados nas 22 regiões do Estado. Em março de 2002 iniciaram dez cursos em 18 municípios; ampliando-se para mais três municípios em agosto e mais oito em março de 2003. No primeiro ano de funcionamento a UERGS colocou 1.720 vagas à disposição dos interessados. Do total dessas vagas, 50% foram destinadas para alunos com hipossuficiência econômica e 10% para os deficientes físicos. O vestibular foi realizado nos meses de janeiro e fevereiro de 2002.

Para definição dos cursos, a UERGS considerou, entre outros critérios, a oferta e a demanda pelo ensino superior e pesquisa. Com estas informações, foram definidas as formas de funcionamento adequadas a cada situação, de acordo com as características específicas das regiões do Estado.

Enfocando-se especificamente o tópico do parecer final, resultante da avaliação realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), redigido pela Prof^ª. Dra Rute Ângelo Baquero e Prof^ª. Dra. Leni Vieira Dornellesco, enfocando o Curso de Pedagogia da Educação Infantil, tem-se que:

O curso de Pedagogia Educação Infantil da UERGS, atende às condições atuais de mercado de trabalho visto que, a demanda da área de formação de educadores populares que atendem creches comunitárias e assistenciais ainda requer uma maior oferta. O fato de ser um curso inédito no RS indica sua premência para a educação de crianças de 0 a 6 anos em todo o estado. Desse modo, o curso veio a colaborar com a formação de educadores que certamente estarão qualificando o atendimento à faixa etária. Certamente há a necessidade da permanência do curso pela demanda vigente e pela necessidade de qualificação do atendimento às crianças de classes populares. Visto o exposto acima, as observações realizadas na escola sede (Escola Estadual Leopolda Barnewitz) da faculdade, as entrevistas com coordenação, professores e alunos, considero da maior importância a reedição do curso.

Diante do exposto, constata-se a importância da UERGS no contexto do problema de pesquisa, proposto neste estudo de caso. Para tanto, aborda-se com mais propriedade as particularidades que caracterizam o Projeto Político Pedagógico da UERGS, no que tange ao Curso de Pedagogia Educação Infantil.

1.4.3 O Curso de Pedagogia da UERGS

A criação do Curso de Pedagogia da UERGS se deve à necessidade de atendimento à demanda, referente à formação de sujeitos sociais ativos, para atuarem junto às classes populares, na área educacional. Atualmente, em Porto Alegre, existem cerca de cento e vinte creches comunitárias conveniadas, que trabalham no atendimento de crianças de zero a seis anos, atendidas por mulheres educadoras, sem formação universitária.

Outrossim, também sem possuírem formação superior, a cidade de Porto Alegre conta com diversos grupos de capoeiristas, que atuam junto aos jovens, nos bairros e ruas da cidade. Da mesma forma, educadores e educadoras populares trabalham nas turmas do Movimento de Alfabetização Porto Alegre (MOVA), bem como em outros segmentos sociais, fazendo parte de organizações não governamentais, voltadas para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco ou, ainda, que apresentam necessidades de atendimento público específico.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia da UERGS veio contemplar os educadores populares de Porto Alegre que já possuísem o conhecimento, advindo da experiência educacional do dia a dia de sua tarefa junto aos alunos. Para tanto, a proposta do Curso de Pedagogia atendeu e essa clientela, contendo em sua essência a busca pela formação universitária, bem como primando pela inclusão social, em nível superior, de todos os educadores leigos que já atuam na área, tendo por isso experiência, prática e vontade de formalizar seus conhecimentos.

1.4.3.1 O Curso de Pedagogia Educação Infantil da UERGS

“O que aprendemos refaz e reorganiza nossa vida”.

Anísio Teixeira, educador brasileiro.

O Curso de Pedagogia Educação Infantil da UERGS está voltado prioritariamente para a pedagogia, dedicada aos educadores populares. O próprio histórico da criação do curso demonstra o diferencial da proposta pioneira no estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, a formação oferecida é essencialmente voltada para que os acadêmicos articulem saberes que envolve o fazer, o aprender e o transformar a educação, visando atender o projeto de Educação Popular, firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) e a UERGS.

Algumas peculiaridades distinguem este curso da formatação dos outros cursos universitários, que oferecem formação em Pedagogia. Um dos diferenciais mais importantes é, sem dúvida nenhuma, o Projeto Político Pedagógico do Curso em análise, sendo que o mesmo é pautado na Responsabilidade Social. Sendo assim, o Curso se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando docentes, através da reflexão crítica e criativa sobre as relações entre ser humano, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e da pesquisa como trabalho inerente à atividade da docência.

A criação do curso somente ocorreu em função dos esforços de luta de várias forças políticas e sociais, reivindicando os direitos assegurados por lei federal, realizada principalmente pelos movimentos populares organizados. Dentre esse movimentos destacam-se, especialmente o Movimento dos Negros, Movimento das Mulheres, Movimento dos Educadores Populares e, inclusive o Movimento dos Sem-Terra. Através da união de esforços, as autoridades competentes atenderam as prerrogativas da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, que no art. 62, que determina a obrigatoriedade da esfera municipal oferecer formação aos Educadores Leigos atuantes na Educação Infantil.

Dentro desse contexto, de novos horizontes para o pensamento científico, após duas longas décadas de lutas para a criação da UERGS, com uma força inovadora, voltada aos objetivos de um desenvolvimento socialmente justo, ambientalmente sustentável e

economicamente viável é que a universidade estadual sul-rio-grandense avança em seus propósitos.

Na realidade, a UERGS representa a consolidação do acesso e permanência dos jovens e adultos nas universidades gratuitas, rompendo com as injunções mercadológicas que submetem a grande maioria dos estudantes, buscando resgatar a principal tarefa do ensino superior, que consiste na aprendizagem e formação na produção do conhecimento, priorizando o ensino, aprendizagem e pesquisa a partir de problemas concretos, pertinentes à vida e à cultura popular.

A UERGS representa a grande conquista do povo gaúcho, pois ela é uma universidade que dialoga com as características regionais do RS, além de representar um importante instrumento para subsidiar e impulsionar o desenvolvimento através da pesquisa e do ensino.

De acordo com os dados elencados pelo Deputado Federal Beto Albuquerque destaca-se oito elementos contextuais, que contribuíram para a implantação da UERGS, ou seja:

- 1) O reconhecimento da legitimidade da luta histórica pela participação do estado na educação superior. Enquanto os Governos anteriores, ou se opunham abertamente ou o faziam de maneira disfarçada, o governo da Frente Popular buscou cumprir os compromissos de campanha, pois alguns de seus integrantes, de longa data, lutavam para que o estado assumisse a responsabilidade que lhe cabe na construção do desenvolvimento do ensino superior.
- 2) A mudança da visão do papel do Estado, não como assistente, mas como interveniente no processo social. O Estado não deve ser omissivo e deixar para iniciativa privada a responsabilidade pela construção do saber na sociedade. O Estado deve participar diretamente do processo.
- 3) A importância da própria função da educação como agente de desenvolvimento. Embora não interfira diretamente no desenvolvimento, a consciência de que não é possível garantir a autonomia de um país ou de uma região sem geração de pesquisas e, portanto, de tecnologias e alternativas para a transformação da realidade.
- 4) No caso específico da UERGS, esteve muito presente aquilo que a UNESCO afirma a respeito da educação superior: “Financiar a educação superior não é carga para os fundos públicos, mas sim um investimento nacional em longo prazo para acrescentar à competitividade econômica ao desenvolvimento cultural e à coesão social”
- 5) A omissão do Governo Federal no ensino superior, limitando as vagas e estabelecendo uma acirrada disputa nas IES federais e públicas de modo geral, criou-se a necessidade de participação de outros setores públicos para ampliar as oportunidades de acesso a esse nível de educação. A população gaúcha apresenta uma taxa bruta de escolarização além de ensino secundário que ainda é muito baixa. Há necessidade urgente de transformação desse panorama para criar uma verdadeira possibilidade de desenvolvimento.
- 6) O pequeno número de terminalidades oferecidas pelas universidades gaúchas. Não tem acontecido uma expansão de novos cursos que atenda às novas necessidades criadas pelo acelerado crescimento econômico e social dos tempos atuais. Criou-se, pois, a necessidade de novos cursos para atender à expansão presente e futura, própria da região em que a universidade está sendo implantada.

7) De modo geral, pode-se dizer que se busca a implantação de uma universidade comprometida com a realidade regional e inserida no contexto brasileiro e internacional.

8) Os temas transversais propostos (economia solidária, cooperativismo, cultura da paz, preservação do meio ambiente...) mostram uma concepção dinâmica que deverá ser desenvolvida. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 22-23).

Neste momento, compete um enfoque especial no Curso de Pedagogia Educação Infantil, oportunizado aos interessados através do convênio firmado entre a SMED de Porto Alegre e a UERGS. A modalidade oferecida no processo seletivo ocorreu sem a prestação de concurso vestibular, sendo balizada pelo estabelecimento de critérios de valorização da experiência profissional de cada candidato, além de exigir que o mesmo estivesse vinculado a uma instituição de educação infantil da rede municipal de ensino ou de creches conveniadas, de modo que todas as alunas selecionadas eram educadoras leigas, realizando formação em serviço.

Também, fazia parte do critério de seleção a elaboração de um memorial, contendo um relato sobre a história da vida profissional do candidato, bem como seu compromisso com a Educação Popular.

No início do seu funcionamento, o curso de Pedagogia Educação Infantil apresentou algumas características especiais, tais como a de ser uma turma especial, formada por 150 alunos, que ao longo do curso foram organizados em 3 turmas. Outrossim, as diretrizes curriculares apresentaram um menor número de componentes curriculares oportunizando, dessa forma, maior tempo de estudo em cada componente. A prática avaliativa foi realizada por meio do acompanhamento da aprendizagem dos acadêmicos.

Em relação aos turnos de funcionamento oferecidos, os mesmos poderiam ser escolhidos entre o diurno e o noturno. Também, houve concentração de disciplinas no período dedicado às férias escolares e, durante o ano letivo, nas sextas-feiras à noite e nos sábados pela manhã e tarde.

A carga horária total do curso corresponde a 2880 h/a 192 créditos, sendo que cada crédito corresponde a 15 h/a, incluindo as atividades das três práticas de estágio supervisionado.

Finalmente, em relação ao aspecto organizacional do ensino, as referências metodológicas se pautaram em três vertentes: a) a formação integral ou unilateral; b) a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento e c) a relação entre teoria e prática.

Portanto, a UERGS apresenta uma proposta diferenciada das demais universidades e concentra sua atenção no atendimento especial à educação popular, com vistas a formar docentes que atuam nesse tipo de ensino, colaborando com a inclusão social e o respeito à cidadania, garantido pela Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, destacamos a importância da Psicopedagogia, vista na seqüência do trabalho.

1.5 Perspectiva psicopedagógica

“Não se pode ensinar nada a um homem.
Pode-se apenas ajudá-lo a encontrar a resposta
dentro dele mesmo”.

Galileu Galilei, cientista italiano.

1.5.1 Histórico da profissão no Brasil e campos de atuação da Psicopedagogia

O campo epistemológico da Psicopedagogia foi construído nos espaços entre a Pedagogia e a Psicologia. No final dos anos de 1970 e no início dos anos de 1980 a Psicopedagogia, devido à demanda crescente de atender aos alunos que não aprendiam, fez-se necessária para tentar minimizar principalmente esse aspecto da aprendizagem. Devido a isso, a Psicopedagogia nessa época, evidenciou-se, sobretudo como uma área de atuação clínica, sendo praticada quase que exclusivamente nos consultórios particulares.

A Psicopedagogia pode ser definida através de uma vasta rede de conceitos e definições do seu campo de atuação. Optou-se pela definição do campo de trabalho, constante no Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (1996, p. 2-3), onde se encontra que:

Artigo 1º: A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que lida com o processo de aprendizagem humana; (seus padrões normais e patológicos), considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia.

A partir do artigo acima referido, pode-se dizer que o campo de atuação da Psicopedagogia é ilimitado, pois ela se envolve com todos os aspectos por que perpassam a vida humana, no sentido de encontrar o ponto de equilíbrio tanto para aqueles que se enquadram dentro dos padrões normais, quanto para os que apresentam comportamentos marcados por alguma patologia. Estes, normalmente, viviam na exclusão social até que a Psicopedagogia lhes abriu possibilidades de serem incluídos na mesma sociedade que os rejeita.

Bossa (1994), ao apresentar suas considerações sobre a profissão de psicopedagogo no Brasil coloca que, historicamente, essa ciência nasceu para atender à patologia e os distúrbios da aprendizagem. No entanto, com o passar do tempo ela tem se voltado cada vez mais para ações preventivas, acreditando que muitas das dificuldades de aprendizagem se devem às inadequações, ainda presentes na óptica da pedagogia institucional e/ou familiar.

A partir dos dados levantados na pesquisa sobre as origens da Psicopedagogia no RS, Portella (2005) constatou que foi a própria demanda educativa das crianças com necessidades especiais que originou o primeiro curso de Orientação Psicopedagógica, trazendo no seu currículo uma proposta reeducativa, oferecida pela Secretaria de Estado da Educação, destinada aos professores da rede pública.

Também, tomando-se como referência Rubinstein (2004), tem-se que a base histórica da Psicopedagogia fundamenta-se em alguns importantes fatores. Inicialmente, situando-os na década de 1950, onde a deficiência de escolarização era atribuída ao aluno. Depois, na década de 1960, a preocupação se concentrou na carência cultural. Foi somente a partir da década de 1980, quando a aprendizagem passou a ser percebida como um processo de apropriação do conhecimento, de articulação entre os saberes e que a transmissão do mesmo se dá a partir da relação com o outro que a Psicopedagogia se voltou à realidade contemporânea.

Nesse contexto, pode-se dizer que a Psicopedagogia surgiu, inicialmente, como uma resposta às demandas cada vez maiores em relação ao fracasso escolar e aos problemas de aprendizagem, para atender às situações individuais de crianças e adolescentes. No entanto, com a evolução dos estudos nessa área, chega-se ao século XXI com a certeza de que a Psicopedagogia está inserida no bojo de uma nova concepção de conhecimento e de homem, que considera as inter-relações dos fenômenos observados para a sua atuação. Nesse sentido, valendo-se de Morin (2002), afirma-se que a Psicopedagogia tem o poder de expressar e ajudar a entender tudo aquilo que está ocorrendo em conjunto, no íntimo dos sujeitos que buscam na aprendizagem uma significação maior.

Ao tratar da questão, levando-se em consideração a prática diária com os aspectos teóricos evidenciados nos parágrafos anteriores, pode-se dizer que ao longo dos anos em que se exerce a profissão de psicopedagogo, constatou-se a transformação ocorrida em suas práticas, perfazendo um caminho de conquistas e recuos, estudos, algumas certezas e muitas dúvidas.

Inicialmente, a prática coincidindo com a teoria, apontou como sendo as dificuldades de leitura, escrita e cálculo, fundamentadas no enfoque orgânico, neurológico e psiquiátrico, com ênfase na correção do sintoma, um dos mais constantes desafios encontrados. Nos dias de hoje, essas mesmas questões são tratadas de forma diferente, estabelecendo-se relações com as fases de desenvolvimento do ser humano, levando em consideração, portanto, uma visão mais ampla sobre as questões da aprendizagem, englobando todas as fases do desenvolvimento do ser humano, ultrapassando o universo escolar.

Vê-se, então, que a atuação psicopedagógica acontece também nas empresas, nos hospitais, nos centros de saúde, junto à educação inicial, nos grupos de terceira idade. Enfim, ela ultrapassou os muros das escolas para ser recepcionada em todos os segmentos sociais, no intuito de ser mais uma ferramenta a serviço da aprendizagem, da inserção social do cidadão na sociedade da qual faz parte.

No que se referem à busca de soluções para os problemas de aprendizagem, diversas áreas do conhecimento, tais como a própria pedagogia, neurologia, psicanálise e a epistemologia genética tentaram explicar as dificuldades por que passam os alunos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, cada uma dessas áreas do conhecimento se restringiu a perceber o sujeito somente na sua especificidade, de modo que a pedagogia voltou-se ao conteúdo escolar; a neurologia preocupou-se com os aspectos orgânicos e neurológicos; a psicanálise cuidou do sujeito desejante e a epistemologia genética concentrou-se no sujeito epistêmico.

Neste ponto, desponta a importância da Psicopedagogia, enquanto ciência que trouxe um enfoque diferente, partindo do pressuposto que o sujeito é um ser aprendente/ensinante. Essa mudança de paradigmas, inserida a partir da década de 1980, demonstra que a reeducação não atende à pessoa que aprende na sua singularidade. Também, aponta que as dificuldades de aprendizagem devem ser entendidas a partir de uma visão dinâmica, na qual o sujeito deve ser visto na sua totalidade, inserido no contexto onde convive. A respeito tem-se que:

[...] o desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; a esta pede uma reforma de pensamento que permita não apenas isolar para conhecer mas também ligar o que está isolado e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade. (MORIN, 2000, p. 104).

Nesse momento, a discussão sobre as dificuldades, problemas e/ou transtornos de aprendizagem se constitui numa temática que começa a ocupar vários espaços nas pesquisas em educação e em saúde. Muitos estudiosos dedicam-se ao tema, na busca da compreensão desse fenômeno humano, bem como suas inter-relações com o aprender e com o não-aprender.

Atualmente, a Psicopedagogia conta com diversas contribuições teóricas de linhas e correntes distintas. Neste estudo, consideram-se indispensáveis as considerações feitas por Alicia Fernández, Beatriz Scoz, Sara Pain, Sonia Parente e Maria Cecília Almeida e Silva, uma vez que elas abordam as questões pertinentes à aprendizagem, bem como ao campo conceitual da Psicopedagogia.

Indubitavelmente, reforçam-se as colocações de que a Psicopedagogia era vista tão somente como uma alternativa para o atendimento de crianças e adolescentes, em situações de dificuldades, transtornos e problemas de aprendizagem. A partir disso, devido ao aumento significativo da expansão do acesso a todos os níveis de ensino e à própria demanda, originada pela realidade escolar, o campo de atuação da Psicopedagogia foi se ampliando, abrangendo, também, as pessoas na idade adulta. Importante que se saliente que essa prática ainda não é muito comum, mas ela já existe e se encontra em processo de construção.

Vê-se, então, que a Psicopedagogia é uma área do conhecimento e um campo de atuação que estuda e lida com os processos de aprendizagem humana, bem como com os problemas dele decorrentes. Sendo assim, sua construção teórica e sua prática se voltam para todos os sujeitos que aprendem ao longo da vida (desde o nascimento até a morte).

Desse modo, a construção do conhecimento presente no mundo contemporâneo, compreende o aprender e o ensinar numa perspectiva integradora, não se dissociando uma da outra. Essa compreensão é explicitada por Fernandez (2001), quando assinala que cada sujeito é ao mesmo tempo aprendente e ensinante. Complementando a idéia, pode-se dizer que a aprendizagem acontece nas relações que permeiam o desejo de aprender. Neste sentido, tem-se que:

[...] para a produção de conhecimento em Psicopedagogia é necessário ainda abordar: a cultura contemporânea, estabelecendo as relações entre a cultura escolar e institucional e a cultura familiar e as diversas comunidades; o que vale a pena ensinar e aprender e como se aprendem conhecimentos relações, convivências e participações, valores e enfrentamento de conflitos. (ANDRADE, 2002, p. 9).

A partir dessas considerações, direciona-se o enfoque para a pedagogia na vida adulta, uma vez que a base da Psicopedagogia é o estudo do aprender e a preocupação com o surgimento de questões a ela relacionadas, não importando em qual idade eles possam ocorrer. Reforça-se que a principal preocupação da Psicopedagogia é com o aprendizado do ser humano, integrando o cognitivo e o afetivo para realizar o processo como um todo.

Nesse sentido, o princípio norteador da Psicopedagogia é a integração entre a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem. Os conhecimentos da Psicopedagogia permitem compreender a integração entre a construção do conhecimento por parte do sujeito - o sujeito epistêmico e a constituição do sujeito pelo conhecimento - seu desejo, sua história, sua singularidade. Numa perspectiva psicopedagógica, para incorporar conhecimento e desejo nos processos de ensino/aprendizagem, existe o entrelaçamento de quatro níveis de estruturação: organismo, corpo, estrutura cognitiva e estrutura dramática e simbólica. A importância dessa ciência para a Vida Adulta será focalizada a seguir.

1.5.2 A Psicopedagogia para a Vida Adulta

A experiência originária mais comum, inserida no cotidiano psicopedagógico, é a atuação direcionada ao trabalho com crianças e jovens. Nesse sentido, sublinha-se a concepção da Psicopedagogia voltada ao processo de aprendizagem humana.

A respeito desse aspecto, Silva (1998, p 29) adverte para o fato de que o “objeto da Psicopedagogia é o homem enquanto ser em processo de construção do conhecimento, ou seja, o ser cognoscente”. Outrossim, a referida autora declara que a atuação do psicopedagogo ao longo da vida tem por finalidade a contribuição para a construção e reafirmação da autoria do pensamento.

Nessa mesma linha, Witter (2005, p. 87) pondera que:

Alicerçando-se no pressuposto de que o adulto também é um ser em construção, que vivencia dificuldades ao longo de sua vida, que sofre pela falta de autonomia, que, em muitas ocasiões, tem o seu poder de síntese diminuído em decorrência da falta de integração cognitiva, ou ainda, de todos os campos funcionais, defende-se a idéia de que a Psicopedagogia pode e deve dar conta dessa demanda. Isto porque, o fenômeno da aprendizagem e as possíveis dificuldades que dele decorrem permeiam toda a trajetória da vida, o que significa que as aprendizagens escolares são parte ínfima do conjunto de aprendizagem que somos convidados a realizar ao longo de nossa existência.

O avanço conceitual e do campo de atuação da Psicopedagogia, voltada para a Vida Adulta, ancora-se no entendimento de que as dificuldades de aprendizagem não representam um privilégio exclusivo dos anos escolares, mas sim podem acontecer em qualquer momento da vida humana.

Existe uma compreensão universal que a escola é o lugar de aprender. Porém, sabe-se que o processo de aprendizagem não é algo que se faz algumas vezes, em lugares especiais, ou em alguns momentos da vida. Pelo contrário, ele ocorre ao longo de toda a vida, em todos os momentos e lugares. A intervenção psicopedagógica com adultos propõe um resgate na história de aprendizagem.

A esse respeito, valemo-nos dos apontamentos de Ramos (2005, p. 20) quando afirma que “a práxis psicopedagógica é direcionada a reconstrução do prazer de aprender do sujeito, a reelaboração do prazer de ensinar do educador, a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e o conseqüente aprender coletivo”.

Nesse sentido, é importante afirmar-se que não existe uma psicogênese específica para os adultos. Considera-se que o ingresso nessa fase do ciclo vital é sinalizado pelo próprio percurso na construção do conhecimento e da identidade singular de vida de cada sujeito. Para tanto, busca-se nas palavras de Claxton (2005, p. 54) uma confirmação para o que se diz: “uma das principais indicações do fato de que a aprendizagem por meio da imersão não é superada por outras formas de aprendizagem é a redescoberta da sua importância na vida adulta”.

As ponderações de Claxton (2005), aliadas a de outros autores pesquisados, demonstram que o ingresso na fase adulta ocorre a partir da possibilidade do sujeito redescobrir-se na condição de responsável pelos seus atos, escolhas e conseqüências, pois já foi e agiu como uma criança e essa criança permanece de alguma forma dentro de cada um em muitas situações. Dentre elas destacam-se as de aprendizagem, que precisam ser elaboradas, analisadas e transformadas em possibilidades, movidas na direção do resgate do desejo de aprender, centrado no objeto do conhecimento.

Na visão de Pain (1999, p. 12), a Psicopedagogia colabora com a questão da ruptura com a ignorância em direção ao conhecimento, ou seja: “a ignorância não se constitui nem uma falta de saber, nem uma ausência de conhecimento, mas a única forma de nomear enigmas através da representação fértil em contradições.”

Ainda em se tratando da Psicopedagogia sabe-se que a mesma é uma disciplina que trabalha com aprender a aprender, implicando em abrir espaços para perguntar e perguntar-se. Só é possível aprender abrindo espaço à pergunta. Somente se pode conseguir este intento, rompendo com a lógica de pensamento cartesiano, segundo o qual para cada pergunta existe uma resposta. É preciso ampliar o espectro de olhar e escrita clínica tomada a partir da perspectiva do discurso do sujeito. Desse modo, a Psicopedagogia se propõe a intervir nos motivos que impedem o sujeito de aprender. Cada vez mais a Psicopedagogia se orienta na busca e promoção de condições possibilitadoras para que os processos de aprendizagem ocorram.

Em relação à Psicopedagogia adaptativa, preocupada em fortalecer os processos sintéticos do ego e facilitar o desenvolvimento das funções cognitivas, sabe-se que a mesma pretende colocar o sujeito no lugar que o sistema lhe designou. No entanto, optou-se por uma Psicopedagogia que permita ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, a partir da mesma, transformando-se para integrar a sociedade, mas dentro da perspectiva e necessidade de transformá-la. A esse respeito, assim se manifesta Pain (1985, p. 12).

Pode-se compreender que a Psicopedagogia reeducativa atua na articulação entre o conhecimento e a informação, intervindo ortopedicamente no sintoma, reforçando-o sem dar conta dos fatores desencadeadores da problemática do sujeito. Nesta prática reeducativa, a abordagem tem ênfase na aplicação de técnicas com finalidades específicas, corrigindo ou remediando o sintoma com métodos reeducativos que tentam uma ortopedia mental ou prótese intelectuais, onde a inteligência permanece aprisionada ou inibida; porém o sujeito fica apto a dar as respostas funcionais que o sistema exige.

Constata-se que um número considerável de pessoas foi e ainda é educada pela escola para responder às demandas imperativas do sistema. Tal prática produz um efeito nefasto, onde as pessoas apresentam limitada capacidade de autoria e criatividade. Nesse enfoque, Pain (1985) complementa, afirmando que muitas pessoas trazem em si a idéia de que somente é correto aquele estereótipo criado em torno de idéias e concepções respeitadas

tradicionalmente, que na sua essência são repressoras, podando a iniciativa e criatividade de um significativo segmento da sociedade, que se sente à margem ou excluído da mesma. Por isso, muitas pessoas incorporam uma representação de mundo que não é delas, advinda de uma educação repressora, à qual se sujeitam por acomodação ou falta de opção.

A esse respeito valemo-nos de Witter (1985) Witter apud Ramos (2005) quando na revisão da produção de trabalhos, publicados na área de Psicopedagogia de Adultos, apresenta possibilidades efetivas de desenvolvimento de intervenção psicopedagógica, no sentido de romper com os laços que ainda se mantêm com a educação repressora.

Especificamente na abordagem da Psicopedagogia de Adultos mantém-se o foco na reconstrução do prazer do aprender do sujeito, buscando a reelaboração do prazer de ensinar, a partir da ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

O Psicopedagogo, na sua práxis, deve provocar discussões sobre como circula o conhecimento numa sociedade que precisa pensar. Além disso, deve ter um profundo cuidado com as respostas prontas, as certezas absolutas, considerando que as perguntas e incertezas ajudam a ampliar possibilidades e perspectivas de aprendizagem.

Nesse sentido, Andrade (2002, p. 14-15) pondera que:

Vista sob esse ângulo, a Psicopedagogia é, então, um campo de investigação que descarta qualquer recorte da realidade que impeça uma visão mais completa do fenômeno pesquisado. Tem como objetivo o estudo do ato de aprender, levando em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais: procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procura colocar, em pé de igualdade, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que estão implícitos. Nesse sentido, tem usado principalmente os cânones da pesquisa qualitativa, etnográfica, optando pelo modelo de pesquisa-ação quando se realiza concomitantemente como prática clínica de atendimento.

Ainda sobre a Psicopedagogia de Adultos, Leon (1972) afirma que as exigências atuais, diante de um mundo complexo, bem como a rápida evolução, fazem com que o adulto se depare com problemas diferentes em sua formação, como, por exemplo, as condições de adaptação e situação pedagógica; a avaliação de motivação e capacidade intelectuais e a relação da formação inicial e formação ulteriores.

Valendo-se das palavras textuais de Leon (1972, p. 143) pode-se dizer que:

[...] recordemos que la formación de adultos remite, lo mismo que la educación de niños o adolescentes, a situaciones muy diversas. Existen – o deberían existir – modalidades pedagógicas particulares para los niños en desventaja o para los aprendices escolarizados, del mismo modo que existen – o deberían existir – modalidades pedagógicas particulares para los trabajadores migrantes para los directivos de industria. Son los mismos mecanismos y factores generales del aprendizaje los que, en estas diferentes situaciones, dan lugar a diversas series de efectos.

Portanto, diante das considerações tecidas a respeito da Psicopedagogia voltada para os adultos, reforça-se que deve ser mantida em sua prática o reconhecimento da história do sujeito ao longo dos anos, integrando as aprendizagens escolares e extra-escolares e, sobretudo, abrindo possibilidades de que a atuação de cada um deles possa refletir a valorização profissional, bem como o desenvolvimento sócio-afetivo-cultural.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Emergência do problema de pesquisa

A emergência do problema de pesquisa aconteceu a partir da possibilidade de estar na condição de pesquisadora, com formação em Psicopedagogia Clínica e docente do curso de pedagogia. A atuação pedagógica simultânea a definição do problema de pesquisa foram fatores decisivos para a opção pelo campo de pesquisa, onde pudessem ser articulados os elementos a partir de uma proposta pioneira e inovadora em educação superior. Mas, fundamentalmente o problema emergiu diante da aproximação dos sujeitos e do contato com a realidade de investimento potencial e real da aprendizagem de mulheres adultas.

Desse modo, o presente trabalho tem como meta geral analisar a história da aprendizagem e formação da mulher adulta universitária numa perspectiva histórica, social e psicopedagógica, recolhida no transcorrer do percurso acadêmico de mulheres adultas, educadoras leigas, que buscam na formação pedagógica a sua qualificação profissional.

É nesse contexto que os objetivos específicos buscaram entender como ocorreu o processo de aprendizagem e formação durante o curso, com base na perspectiva psicopedagógica, bem como nas características e dificuldades do desenvolvimento intelectual e afetivo e suas implicações nos processos de aprendizagem e formação.

2.2 O cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa se concentrou nas acadêmicas que foram selecionadas para fazer parte do Curso de Pedagogia, Educação Infantil oferecido pela UERGS. Para tanto, descreve-se como ocorreu o ingresso das mesmas no referido Curso.

O período de inscrições foi de somente 5 dias e nesse curto espaço de tempo os interessados tiveram que optar pela sua formação futura. Na fala da A1 pode-se ter a idéia da rapidez com que as ações tiveram que ser realizadas: *Eu me lembro que fiz na quarta e tinha que entregar na sexta. Graças a minha diretora, uma amigona, eu consegui fazer rapidamente todos os papéis necessários para a inscrição.*

Os critérios de seleção denotam o diferencial do curso, explicitamente voltado a um público específico, composto de educadores populares, com ênfase na valorização da experiência profissional em serviço, na área da educação. Para a A3: *Eu trabalhava numa creche conveniada, tinha que ter um ano e dois meses para poder entrar, aí entre com a papelada e passei.*

Para se inscrever o(a) candidato(a) apresentou o Certificado de Conclusão do ensino médio, bem como a comprovação de exercício contínuo ou intercalado, pelo período mínimo de 10 (dez) meses, através de atestado(s), nos 24 (vinte e quatro) meses que antecederiam a data da publicação deste edital.

Essa exigência, na visão da A6: *Ingressei na UERGS com orgulho, vi toda minha história sendo reescrita em meu primeiro dia de aula na fala dos professores e colegas. Que bom que valorizaram quem precisava. Quem já estava dando aula e precisava de uma formação superior.*

A modalidade de ingresso também levou em conta o diferencial e as peculiaridades do Curso, por isso a inclusão do memorial, do ingresso sem vestibular, da trajetória pessoal de cada educador participante do processo. Enfim, da importância dada à história de vida de cada educador, dentro da sua prática.

Os critérios de seleção para ingresso no Curso de Pedagogia foram explicitados no Edital. De acordo com o referido Edital era levada em conta uma avaliação do currículo do candidato, considerando a experiência profissional, relacionada ao curso a ser oferecido, o tempo de serviço e atividades de atualização permanente. A nota máxima no currículo era de cinco pontos.

Em seguida, havia uma avaliação com base no memorial, escrito individualmente, podendo ter no máximo três páginas, em formulário padrão, apresentando argumentos que demonstrassem a relação que deveria existir entre o curso pretendido e a experiência profissional, abordando aspectos do compromisso com a educação popular.

Ao ser avaliado, era dada atenção especial à capacidade de reflexão apresentada pelo candidato, em relação ao curso e experiência profissional, bem como a capacidade de síntese e objetividade de compreender um texto, o conhecimento da educação popular, a qualidade da escrita em ortografia e gramática, a estruturação lógica do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). A pontuação máxima obtida no memorial estava estipulada em cinco pontos.

A nota mínima estipulada para a classificação do candidato era de 2,5 pontos.

Ainda, foram previstos critérios de desempate, como: a condição econômica do candidato e a relação entre a idade com tempo de serviço.

A A2 expressa o que os candidatos sentiram diante dos critérios de seleção: Fiquei triste quando vi meu nome na lista dos suplentes. Eu teria que esperar alguns dias para o resultado final. E esta era a minha oportunidade de fazer um curso superior dentro do que eu queria. Depois quando fui chamada a alegria voltou toda.

A questão de ser suplente não afastava todas as possibilidades de ingresso. Mas, quem já viu seu nome publicado na primeira lista teve outro ânimo. A3: *Entrei, na classificação geral das creches, fiquei em sexto lugar.*

Dessa forma descreve-se o cenário da pesquisa, onde a UERGS se propôs a oferecer um Curso de Pedagogia, em regime especial, tendo como parceira a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, envolvendo cento e cinquenta alunos e alunas pensado, especificamente, para sua população alvo os educadores populares, ou seja, pessoas que desenvolvem atividades educativas em escolas, creches ou em instituições da sociedade civil organizada, ou mesmo praças e ruas da cidade, sem formação superior.

Essa formação específica incluía a organização das atividades fundamentadas no trabalho como princípio educativo; no estudo coletivo e cooperativo como princípio educativo e na auto-formação também como princípio educativo.

A divisão do grupo de sujeitos classificados foi feita em mais de uma turma, levando em conta as áreas de interesse dos alunos que passaram pela fase de seleção.

Também, foi prevista a criação de turmas específicas para a licenciatura de Educação Infantil e para a licenciatura de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal iniciativa, além de cumprir a orientação legal, visava qualificar o processo de ensino e aprendizagem, potencializando a relação pedagógica, a partir de um trabalho com grupos menores e em salas de aula mais adequadas.

De acordo com o levantamento preliminar, visando a distribuição dos alunos/as para a realização do estágio supervisionado I, realizado em 2004, verificou-se o interesse de 100 alunas pela área de educação infantil e de 38 alunos/as pela área de EJA, então oferecida. Permanecendo essa realidade para a opção do curso, propôs-se a criação de uma turma de Pedagogia Anos Iniciais e duas turmas de Pedagogia Educação Infantil.

Para Catani et al. (1997, p. 34), as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. Isto tem implicado, em nosso trabalho, no redimensionamento das aprendizagens que tomam lugar nos contextos dos cursos, pensados especialmente para um tipo de clientela,

de modo que se possa favorecer o exame das visões e concepções que os indivíduos trazem no momento em que ingressam nos cursos.

Dessa forma, constata-se que o Curso oferecido pela UERGS atendeu à demanda do momento, contemplando inúmeras educadoras leigas que precisavam ter acesso à formação institucionalizada.

2.3 Abordagem da pesquisa

No decorrer do trabalho, a investigação foi orientada pelo paradigma qualitativo de pesquisa, como perspectiva metodológica. Bogdan e Biklen (1994) apud Tezzari (2002, p. 93-p.94) propõem cinco elementos que aproximam e justificam a escolha deste paradigma:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: esse tipo de pesquisa supõe que o pesquisador tenha contato direto e longo com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio de trabalho de campo.
2. Os objetivos coletados são predominante descritivos: o material de pesquisa é rico em descrições de diferentes tipos e todos os dados da realidade são considerados importantes.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: ao estudar o problema, o pesquisador verificará como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: nesses estudos busca-se captar a maneira como os informantes vêem as questões que estão sendo focalizadas.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: não há uma preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses que foram definidas em momento anterior ao início das investigações.

O maior desafio desta pesquisa foi estabelecer um “distanciamento necessário”, mesmo mantendo uma participação ativa na vida acadêmica do grupo em questão, pois coletando dados, realizando entrevistas e pesquisando nos materiais produzidos pelas acadêmicas pode-se compreender, de certa forma, os estilos e modalidades de aprendizagem, ancorados na própria história de vida.

Segundo Engers (2000, p.139), “a realidade é observada e descrita sob diferentes perspectivas, não havendo uma única posição que seja tomada como verdadeira”. Desse modo, observando as pessoas para verificar como se comportam, conversando para descobrir

as interpretações que têm sobre as situações vividas, comparando e interpretando as respostas dadas em diferentes situações, adotando a análise interpretativa dos dados coletados, bem como a análise de texto e de conteúdo, é que se buscaram dados relevantes para a pesquisa.

De acordo com Demo (2000, p.155), no processo de análise dos dados sempre será mantida a rigorosidade teórica, ou seja:

É mister buscar captar a realidade da maneira mais honesta possível, deixando-a falar mais alto que nossas expectativas, ideologias e manias [...] a ‘verdade’ do fenômeno deve ser mantida sempre com a utopia negativa; o processo de pesquisa deve ser conduzido sempre de tal modo que possa ser refeito por quem duvide ou queira retestar, permitindo procedimentos de controle intersubjetivo.

Para tanto, a metodologia adotada seguiu os passos do estudo de caso, que na percepção de Yin (2000, p. 25) é uma forma de pesquisa que busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o contexto e o fenômeno não estão claramente definidos. Yin (2000, p. 26-27) ainda assinala que:

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório do historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas nele envolvidas. Novamente, embora estudos de casos e as pesquisas possa se sobrepor, o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

A análise do material selecionado fundamentou-se nos princípios norteadores da técnica de análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2004), que leva em consideração as seguintes etapas: pré-análise; categorização dos dados obtidos; e análise, interpretação e inferência, seguida do desmembramento da análise textual na voz dos sujeitos e dos fundamentos teóricos e da pesquisadora.

2.4 Participantes do estudo

Os sujeitos da pesquisa se constituíram das acadêmicas, componentes de uma turma do Curso de Pedagogia Educação Infantil, em convênio com a SMED, na cidade de Porto Alegre.

O projeto de pesquisa foi apresentado para uma turma do Curso de Pedagogia Educação Infantil composta por 35 alunas.

Todos os sujeitos foram informados do propósito da pesquisa e receberam o convite de participação espontânea e/ou forma voluntária com autorização através do Termo de Consentimento (Apêndice A). Inicialmente, aderiram ao convite 22 sujeitos. Dentre esses, participaram da pesquisa nove acadêmicas, que atenderam aos critérios estabelecidos, ou seja:

a) possuíam o material previsto no objetivo da pesquisa, uma vez que haviam participado da entrevista semi-estruturada, escrito o Livro de Vida e também redigido o Memorial de Ingresso;

b) enquadravam-se dentro da faixa etária condizente com a idade adulta, pois o grupo estava composto de mulheres entre 25 e 45 anos;

c) o desempenho escolar apresentado pelas alunas, com base nos critérios estabelecidos pelo MEC, foi predominantemente o A, o que significa dizer que o aproveitamento escolar, até a data da pesquisa é tido como excelente, dentro daquilo que representa o conceito A.

Desse modo, as nove mulheres adultas selecionadas, encontram-se inseridas no contexto educacional do ensino superior, atualmente cursando o sétimo semestre do curso de Pedagogia- Educação Infantil, da UERGS, em Porto Alegre. O gráfico 1 demonstra os níveis alcançados pelas alunas entrevistadas na pesquisa.

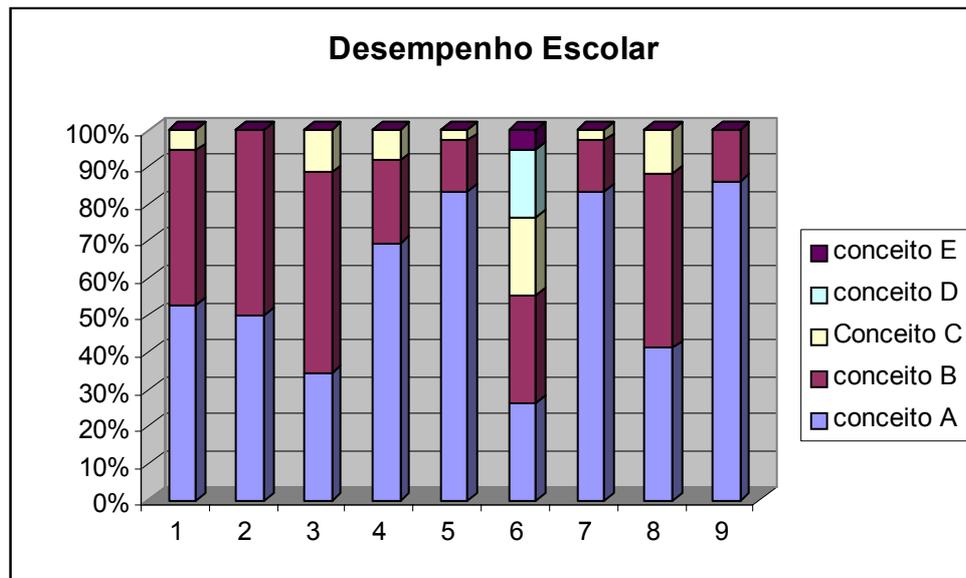


Gráfico 1 – Demonstração do desempenho escolar das participantes da pesquisa.

Fonte: O autor (2006).

Os parâmetros para o desempenho escolar são os estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura e variam entre os conceitos A, B, C, D e E. Constatou-se a predominância do conceito A entre as mulheres participantes da pesquisa.

O critério do desempenho acadêmico do MEC atribui conceito A a quem apresenta ótimo desempenho ao longo do Curso.

2.5 Instrumentos de pesquisa

A realização da pesquisa contou com três instrumentos principais, que possibilitaram a análise de dados, ou seja: a) a entrevista semi-estruturada (Apêndice B), b) o livro de vida e c) memorial de ingresso. Também, foi utilizado um quarto instrumento que teve a função de elemento definidor das mulheres entrevistadas: o histórico do desempenho escolar.

A contribuição de cada um dos três instrumentos principais, na medida em que eles revelaram a trajetória das mulheres em momentos significativos de suas vidas, pode ser descrita da seguinte maneira:

A entrevista semi-estruturada indagou os motivos que levaram a participante a escolher o curso superior, a forma como ela ingressou no mesmo, a constituição da sua

família, se ela se encontra trabalhando ou não, reviu as experiências anteriores na área educacional, recolheu as trajetórias e vivências anteriores. Também, perguntou sobre a forma como a mulher participante vê as conquistas e dificuldades enquanto aluna e, finalmente, indagou como os professores auxiliaram as alunas nas conquistas e dificuldades encontradas.

O livro de vida contribuiu na medida em que possibilitou conhecer a trajetória das mulheres entrevistadas, através daquilo que elas escreveram sobre as conquistas e dificuldades encontradas em relação à vida acadêmica, pessoal, profissional, demonstrando o processo de crescimento através dos textos que redigiram.

Por fim, o memorial de ingresso, solicitado como pré-requisito na época do processo seletivo para o Curso de Pedagogia da UERGS, foi um instrumento bastante significativo, tendo em vista o conteúdo de cada um, onde as mulheres puderam expressar, na época da sua inserção no curso, de que forma elas percebiam as suas atividades profissionais, numa perspectiva crítico-reflexiva.

2.5.1 Entrevista semi-estruturada

O primeiro instrumento utilizado foi a realização de entrevistas. Esta se mostrou útil porque através da mesma foi possível se obter dados em profundidade, informações sobre as questões que apresentam especial complexidade, bem como requerem um conhecimento da realidade a ser pesquisada.

A forma de realização das entrevistas semi-estruturadas foi a individual, valendo-se do método de gravação e transcrição, deixando-se claro para as entrevistadas que o material produzido era sigiloso.

O roteiro para as entrevistas seguiu o conteúdo abordado na sondagem de campo, com vistas a possibilitar a livre expressão das experiências do sujeito, a partir de perguntas formuladas, tentando facilitar a descrição dos entrevistados, diante das perguntas formuladas.

Salienta-se que sempre no final de cada entrevista, a entrevistada tinha a liberdade de acrescentar dados que considerasse importante, para a complementação das questões abordadas. Outrossim, após a transcrição das entrevistas, as mesmas eram apreciadas pelas alunas, tendo o texto aprovado ou retificado, quando necessário.

O roteiro da entrevista com as acadêmicas da Pedagogia Educação Infantil se encontra no Apêndice B.

2.5.2 *Livro de Vida*

O segundo instrumento utilizado foi o Livro de Vida. Este material complementou a disciplina eletiva Linguagem Virtual na Educação – leitura, escrita e aprendizagem, do quinto ciclo do curso de Pedagogia.

A ementa dessa disciplina expressa que devem ser fornecidos conhecimentos lingüísticos necessários à boa redação e compreensão de leitura, bem como explorar a Literatura Brasileira como forma de inspiração para a redação de um livro sobre as experiências de vida do aluno; introduzir recursos de informática para estudantes que não dominam completamente o computador e, também possibilitar conhecimento detalhado e aprofundado de editor de texto, incluindo os recursos de tabela e gráficos, de forma a facilitar a realização de trabalhos acadêmicos.

Também, o Livro de Vida oportuniza a formação do aluno como um agente crítico para aplicação dos recursos de informática, bem como o capacita a utilizar esses recursos na execução de suas atividades diárias. Além disso, a disciplina ainda tem como objetivo informar sobre as diferentes ferramentas e suas potenciais aplicações para que o aluno possa, se necessário, aprofundar seus conhecimentos através da leitura de livros sobre o assunto.

2.5.3 *Memorial de Ingresso*

O Memorial de Ingresso foi escrito por cada uma das acadêmicas, como pré-requisito do processo seletivo para o ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O material se encontra nos arquivos do Departamento de Ingresso, Controle e Registro Acadêmico- DECOR, da UERGS, tendo caráter sigiloso.

O memorial, diferentemente do currículo, apresenta um desenvolvimento cronológico da formação e das atividades de cada candidato, sendo que seu texto deve apresentar uma estrutura lógica, composta de introdução, desenvolvimento e conclusão, tendo no máximo (três) páginas, onde é detalhada a história de vida profissional do candidato e seu compromisso com a Educação Popular, demonstrando a capacidade de reflexão crítica com o curso pretendido.

Além desses critérios, o memorial considera a objetividade do texto e a qualidade da escrita, além dos aspectos gramaticais e ortográficos.

Finalmente, o memorial questiona o candidato sobre qual é a expectativa de cada um em relação ao curso de Pedagogia, Educação Infantil.

2.6 Procedimentos

A realização da pesquisa de campo teve início após a autorização e consentimento, emitidos pela Reitoria de Ensino e Pesquisa da UERGS, bem como a aprovação do Projeto de Pesquisa, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (Apêndice A).

A coleta de dados contou com o método de entrevista semi-estruturada e material escrito, produzido pelas alunas, ao ingressarem e realizarem o curso.

No primeiro momento realizou-se o trabalho de campo, iniciando pela realização de entrevista individual semi-estruturada, gravada e posteriormente transcrita, com cada uma das acadêmicas. No segundo momento, foi solicitada uma cópia do Livro de Vida, escrito como trabalho de conclusão de uma disciplina eletiva, do quinto ciclo. Finalmente, obteve-se a autorização, fornecida pelo DECOR-UERGS, bem como o acesso ao texto do Memorial de Ingresso, redigido pelas alunas, como critério de seleção no curso, complementado pela estudo do histórico escolar de cada uma das mulheres selecionadas.

A análise de conteúdo do material coletado acima especificado foi realizada de forma intensa e profunda, “mergulhando-se” nos textos e contextos de vida dos sujeitos, buscando-se uma interlocução teórica e prática, em favor deste estudo. Esse tipo de metodologia foi escolhido tendo em vista a compreensão do que ocorre com a inserção das mulheres adultas no ensino superior, bem como acontecem as mudanças, ressignificações e projetos de vida das mesmas, repercutindo na transformação e avanço na formação dos sujeitos envolvidos.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 Aprendizagem e formação

A partir dos dados levantados na pesquisa de campo com as nove mulheres acadêmicas entrevistadas, apresentam-se as categorias que serviram de suporte para a análise da pesquisa:

- a) aprendizagem e formação,
- b) mulheres aprendentes e ensinantes;
- c) acesso à universidade,
- d) perspectiva psicopedagógica.

A categoria Aprendizagem e Formação, como já explicitado no referencial teórico, segue a linha que entende a aprendizagem como algo inerente à via humana, bem como visualiza na formação a busca constante, pessoal e profissional de aperfeiçoamento.

A referida categoria apresenta o relato das acadêmicas, ao longo do curso, em relação aos sentimentos, experiências, conclusões e reflexões tendo por finalidade descobrir qual é a verdadeira função da universidade na direção de suas vidas, como coloca a Acadêmica (A) 2:

A2. Apesar de fazer críticas a mim mesmo sobre a educação que fazia então pensava, mesmo tendo conhecimento de novas teorias que envolvem a educação, acredito que não existe receita para “aplicar” nos alunos e que sempre dê certo. Este é o maior desafio porque os alunos nunca são os mesmo, não são previsíveis, daí a importância da investigação de sua realidade e busca da transformação.

O recorte acima apresenta a conscientização clara da entrevistada em se tratando da educação, sabedora que esta é algo inacabado, tem consciência do desafio que terá pela frente, sempre aberta à investigação e transformação da realidade, diante de tudo o que se apresenta, diariamente, no contexto do aluno.

Sabe-se que é necessário o rompimento com o discurso da ciência dura, do pragmatismo de técnicas educativas aplicáveis, justificando que em educação o maior fundamento é o conhecimento da realidade e a oportunidade de utilizar as novas teorias em função da transformação. Subentende-se uma transformação social.

Concordando-se com Morin (2001), a principal função da educação não está alicerçada na transmissão de conhecimentos, mas necessariamente numa práxis contextualizada, que assuma o desafio da religação de saberes e que tenha como objetivo o exercício pleno da cidadania, com os princípios fundamentais da saber participar, criar e conviver. Essa constatação é evidenciada na fala da A3, quando afirma que [...] *todos os dias é um novo aprendizado para nós, onde nos respeitamos como seres humanos com muitos carinhos, beijos, abraços é maravilhoso.*

A idéia de incompletude da aprendizagem é presente na voz das entrevistadas, demonstrando que as mesmas se encontram abertas a novos saberes, valorizando o afeto, para que ocorra um bom relacionamento humano. A esse respeito, evidenciando-se o papel da Psicopedagogia no campo da educação, Fagali (2006, p. 12) refere:

As questões de aprendizagem, nesse enfoque ecossistêmico envolvem uma visão integrada das diferentes formas do homem pensar e sentir e as diversidades em relação às dinâmicas e aos valores da cultura, dos grupos e das Instituições, em que estão imersos os indivíduos, levando-se em conta as interações recíprocas, entre indivíduos e meios, influenciados pelas redes de relações ente os microsistemas e macrossistemas.

Desse modo, demonstra-se a necessidade da vinculação entre as pessoas como um elemento fundante no aprendizado. Também, reconhece-se a constituição de uma nova identidade, a partir da formação como desencadeadora de uma mudança no fazer pedagógico e no ser pessoa. A esse respeito, Danis e Solar (1998, p. 107) argumentam que

Para chegar à experiência, é necessário lançar um olhar lúcido e crítico sobre os sedimentos da vida, entre os quais há saber, que só se torna conhecimento se for formalizado e incorporado em si mesmo. No estado bruto em que é vivido, o saber apenas está presente em forma de jazigo, misturado com outras matérias [...].

A5 Então aprendizagens e dificuldades, eu acho que aprendizagem eu vou conquistando todos os dias né, porque estudar, mesmo que teu tempo seja corrido, seja difícil, sempre busco alguma coisa... sempre busco acrescentar alguma coisa.

Danis e Solar (1998, p. 61), ratificam o pensamento empírico, expresso pela A5, quando afirmam que devido à intensidade de aprendizagens que estão associadas,

aprendizagens marcantes, indelévels, freqüentemente ligadas a um acentuado estado de alegria ou sofrimento [...] não nos parece desejável reter unicamente esse ponto de ancoragem externo e limitado, que representa acontecimentos marcantes.

A respeito do conceito de que a aprendizagem ocorre todos os dias, em todos os lugares, mesmo que para isso se encontrem obstáculos a serem vencidos, mas que o resultado final é sempre de acréscimo, encontra eco nas palavras da A8, ao afirmar que *tranqüilo, tudo tranqüilo tudo tranqüilo, fui vencendo etapa por etapa, a cada dia um novo aprender*.

Levando-se em conta a perspectiva temporal, uma das entrevistadas entende que ao longo do curso foi vencendo as etapas, relacionando a uma idéia de corrida pelo grande final: A4 [...] *entrei em férias né em fevereiro, tive até de refazer um trabalho que foi um trabalho de teoria e prática que nós tava fazendo em dupla [...]*. O pensamento selecionado demonstra a importância dada ao refazer, como uma das etapas da aprendizagem.

Em se tratando do lugar e da função do curso na vida das entrevistadas, constatou-se que mesmo no período de férias elas continuavam a dedicar seu tempo para a re-escrita dos trabalhos que assim o exigiam.

A9 A faculdade são quatro anos de grandes aprendizagens, sem férias, sempre seguindo, principalmente em relação aos conhecimentos teóricos né! Se eu não tivesse na faculdade, acho que não teria outra maneira de aprender tanto, todos os dias [...].

A faculdade representa para as participantes da pesquisa uma oportunidade de aprendizagens teóricas como agente formador. Em relação aos quatro anos fala-se de um tempo transcorrido numa singular articulação de teorias, práticas, indubitavelmente emaranhadas numa rede de relações, como coloca a A4:

Os processos de aprendizagem, certos processos de aprendizagem se eu não tivesse na faculdade talvez eu não aprenderia né... talvez com a vida, com a experiência, com o trabalho, mas a faculdade ela está sendo muito importante para mim.

Também, constata-se a importância do caráter organizador do estudo sistematizado. A esse respeito, os alunos universitários têm características específicas: horário de estudo, condições particulares, pois é na interação com a universidade que ocorre a conscientização da importância da disciplina pessoal para que ocorra a aprendizagem com qualidade (ZABALZA, 2004, p. 81).

A motivação é um tema que ocupa grande parte da vida da pessoa, é necessário encontrar algo que motive a busca por determinada situação, a fim de se atingir os objetivos e metas. No conteúdo expresso pelos sujeitos da pesquisa, encontram-se alguns motivos

especiais que justificam o ingresso e a permanência no curso superior, em busca da aprendizagem e formação.

Conforme Huertas (2001) é difícil conceituar motivação. Com base em seus estudos, motivação pode ser entendida como um *processo* que precede à ação humana, por vezes *intrínseco* ao organismo humano (correspondendo ao interesse pela tarefa com um fim em si mesma e não como um meio de atingir uma meta) e, outras vezes, *extrínseco* (quando a atenção à tarefa está relacionada com a conquista da meta, a tarefa vista como um meio). A motivação aqui se define como um *processo motivacional*.

Na voz dos sujeitos da pesquisa, evidenciam-se as contribuições da UERGS, no sentido de melhorar a vida das mulheres adultas estudantes, como coloca a A2: *a UERGS foi uma “reanimadora” e “auxiliadora” nos momentos difíceis, principalmente pelas trocas de experiências nos trabalhos em grupo... e a partir daí tudo começou a melhorar.*

Sendo a motivação um processo complexo e que influencia diretamente o ensinar e o aprender de cada educando, revela-se em situações cotidianas como mola propulsora do processo de construção do conhecimento, conforme constata a A1: *[...] mas eu acho que a gente conseguiu já bastante né [...]*.

A motivação introduz a idéia de conquistas, mas para alguns participantes da pesquisa ainda não existe um posicionamento próprio sobre o tema, sendo tão somente uma avaliação especulativa, conforme declara a A2: *[...] o ingresso na universidade ...eu vejo como uma oportunidade de re-leitura de mundo [...]*.

Freire (1980) coloca que a motivação sempre deixou eminente a necessidade da tomada de consciência, ou seja, a leitura e re-leitura da situação concreta e não apenas alguns aspectos dela. Para tanto, o educador deve ampliar seu espectro de compreensão, incluindo a vida familiar, comunitária, social, política, cultural e demais especificidades da dinâmica da vida de seus educandos.

Também Osório (2005, p. 154) pondera que “a educação não se reduz ao ensino de puras técnicas, exige a leitura dupla (palavra/mundo-texto/contexto) caso contrário, perde o aval da pedagogia e transforma-se em ideologia”.

No entanto, essa motivação nem sempre é percebida pelos entrevistados, como se pode perceber pela fala da A4: *[...] mas às vezes ele desanima assim eu não vejo a hora que tu termine porque eu não agüento mais porque é complicado é difícil*

Nessa linha, as acadêmicas relatam encontrar dificuldades para manter uma motivação constante, diante dos desafios da universidade. Segundo elas, o problema reside no estilo de

aprendizagem que, por influência direta ou indireta da metodologia adotada pelos professores, os estudantes vão se desmotivando.

É freqüente ouvir queixas sobre a desmotivação devido à falta de técnicas de estudos, às carências estratégicas para abordar as tarefas universitárias, e outras razões semelhantes. Na verdade, tal situação é real, no meio universitário estudado. É difícil que *aprendam a aprender* se esta questão não for colocada como um dos objetivos formativos a ser desenvolvido, com o auxílio dos professores universitários.

A esse respeito, a A8 coloca que: *[...] a gente quer aprender, mas às vezes as aulas são cansativa, iguais, desinteressantes. Tá certo que muitos professores fazem diferente. Mas tem uns que é só leitura de material, trabalho em grupo. Sabe...isso cansa. Seria bom variar mais, trabalhar os problemas que a gente passa na escola, na creche. Como é bom encontrar nos livros aquilo que a gente sabe que é verdade. É mais ou menos por aí.*

Para Huertas (2001), o processo motivacional, na sala de aula, ocorre quando o aluno encontra motivos ou significados. Por isso é necessário conhecer as causas e os motivos que levam os alunos a aprender.

Um aluno motivado percebe na aprendizagem a oportunidade de aprimoramento e reconhecimento profissional. Dessa forma, o ingresso no ensino superior inaugura o processo de constituição de uma nova identidade e, por conseqüência, aponta para esse reconhecimento.

De acordo com Fernandez (1994, p. 6), “essa situação propõe uma forma de reconhecimento de ser mulher aprendente e ensinante”, que passa por diferentes etapas, como: reconhecer a diferença como diferença e não como carência; o não omitir-se; o legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característico das mulheres; o fazer visível a produção invisível; o fazer público a produção doméstica; o autorizar-se a ser mulher.

Nesse sentido, tem-se a contribuição da A2, quando comenta que *[...] no trabalho, passei a ser mais valorizada pelas colegas e pela direção; porém, houve críticas de pessoas que pensavam que eu deveria ser uma educadora perfeita, que jamais deveria cometer erros e que eu deveria saber de tudo; até mesmo assuntos não referentes à educação, não se davam conta de que “nunca saberemos de tudo”, aprendemos estudando, passeando, interagindo, ninguém é dono da verdade absoluta.*

Persistem muitos mitos em relação à formação, que são estabelecidos no imaginário das pessoas. Segundo a A6 *[...] quando me dei conta eu já não era mais a (...), aquela que iniciou sua busca por necessidade sem objetivos e nem se quer afinidade com esta realidade.*

Hoje eu sou a “tia (...) e” em minha comunidade, sou querida por todos e isso é uma conquista da qual me orgulho.

Nesse sentido, revela-se o reconhecimento através de uma profissão, a de educadora, que muitas vezes passa por ser “uma tia”, mas que foi muito mais do que uma simples escolha, foi uma busca de trabalho, em virtude de questões de ordens variadas, como por exemplo, a financeira.

Ainda com base no depoimento da A6, percebe-se que no decorrer de sua prática docente, ela foi se redescobrimdo e se reconhecendo como educadora, assumindo esse papel e até se orgulhando do mesmo.

A esse respeito busca-se apoio teórico em Zabalza (2004), quando aponta que uma das características e das condições básicas de identidade do estudante universitário é justamente a de pessoa que está em período de formação, isto é, aprendendo.

A escolha do curso deve ter consonância com os projetos pessoais, vocação e objetivos de definição profissional. Para a A1: *[...] tu tem que pensar e lutar por alguma coisa pra ti. Pro teu futuro. Pensando naquilo que tu é e quer continuar sendo. Um dia tu vai ser reconhecido pelo trabalho que faz e por aquilo que conquistou. Por isso eu estudo e faço Pedagogia Infantil. Amo o meu trabalho. Nessa situação, ainda não houve a apropriação da identidade de educadora e do seu papel social.*

A conquista profissional pode trazer uma série de mudanças na vida de cada um. No entanto, para que isso aconteça, é inevitável que exista um grande investimento e esforço pessoal, os quais têm a função de oportunizar uma transformação substancial na vida das pessoas.

Nesse sentido, Coria (2005, p. 138) pondera que:

Una transformación substancial – que nos haga desprender de ataduras muy profundas ancestrales y que al mismo tiempo nos posibilite la construcción de una identidad propia, autodefinida, a la medida que os deseos y las necesidades genuinas das mulheres, respetando al mismo tiempo la gran diversidad que existe entre todas nosotras – *el gran cambio aún sigue pendiente.*

A oportunidade de mudança significa a desconstrução de alguma coisa e a reconstrução de novas possibilidades de inserção no mundo. A esse respeito, a fala da A2 explicita que: *[...] o tempo também me fez acostumar com algumas coisas. A não correr mais contra ele, a me acomodar, pegar atividades prontas, a deixar de ler polígrafos e livros*

importantes. Sentia que algo importante estava faltando. Precisava parar com tudo aquilo e aprender a me orientar melhor, fazendo uma coisa de cada vez. Afinal o que é que eu queria mesmo? Era estudar.

Complementando a posição da A2, sabe-se que o desejo de busca e a ruptura com os fazeres é a mola propulsora da mudança. Mudar significa desacomodar, sair da rotina e introduzir novos conceitos. E a pessoa somente rompe com a perpetuação a partir do acesso à cultura e ao conhecimento. Conseqüentemente, a transformação está em permanente processo, afetando todos os âmbitos da vida.

Para A6 o problema é a aceitação da idéia, de que é possível e vale a pena oportunizar uma mudança “verdadeira”. Dessa forma, à medida que a pessoa oportuniza o deslocamento de sentidos da vida, que somente acontece nos laços afetivos, sociais e cognitivos, encontra-se diante do momento em que concebe o acesso a uma nova forma de compreensão do mundo que a cerca.

Analisando-se as falas das acadêmicas, percebe-se de modo geral o relato de que houve um crescimento significativo e importante na vida de cada uma delas, desde o ingresso na universidade. Tal crescimento veio acompanhado de mudanças e de aprendizagem nesse novo ambiente. A esse respeito, valemo-nos de Albuquerque (2003, p. 14), quando afirma que “atualmente há o crescimento da participação de pessoas com idade acima de 50 anos nas universidades, aquelas que não perderam a esperança e que querem interagir com sua pátria e que, portanto, também têm de fazer parte deste mutirão de mudanças que vamos realizar.

No entanto, um processo de mudança passa, necessariamente, por um período de dificuldades, e essa categoria foi explicitada pelas acadêmicas como de muitas ordens: com os professores universitários, especialmente no que tange à metodologia de trabalho; em relação ao espaço físico; com o processo ensino e aprendizagem; em relação ao elevado número de alunos numa mesma sala de aula e também em se tratando das diferenças individuais.

A A9 traduz as dificuldades da seguinte forma: [...] *muitas foram as dificuldades encontradas por todos nós que fazemos esse curso. Muitas dúvidas em relação à validade do curso. Discussões e mais discussões, reuniões para esclarecimentos e organizações em geral, local, etc. Com o tempo as coisas foram se ajeitando e, junto com a universidade, o grupo foi crescendo, e cada um construindo a sua história.*

Diante das dificuldades apontadas pelas acadêmicas emerge a sub-categoria do próprio curso conviver com a incerteza, pois ele se encontrava ainda em processo de implementação.

Outra dificuldade apontada nas entrevistas foi e de ordem metodológica que, condensa todas as que se referem à inclusão das acadêmicas no espaço do ensino e da pesquisa, como

forma de promoção do desenvolvimento intelectual e pessoal. Assim se expressou a A5 sobre o assunto:

A5: eu tive um pouco de dificuldade do começo até... em relação a alguns professores, em relação a algumas cadeiras, a alguns professores que... a dificuldade de linguagem assim.. porque no começo eu jurava que eu não ia conseguir porque eu não estava entendendo nada, e daí depois eu comecei a ler bastante, pegava uns livros mais cedo que falavam da mesma coisa que as pessoas diziam na sala. Então eu comecei a ler um pouco e consegui ir me situando.

No contexto das dificuldades ganha importância a relação dos professores universitários com os educadores em formação, esclarecendo que cada um tem seus saberes, histórias de vida e de aprendizagem. Em se tratando do uso da linguagem técnica da pedagogia, “o pedagogês”, constitui-se uma linguagem particular técnica. De difícil acesso inicial para uma pessoa em formação, mas que com o passar dos anos possibilita a familiaridade, embora se constitua num período delicado, especialmente para os novos acadêmicos.

Também, deve-se mencionar como dificuldade o desafio de iniciar o curso superior numa turma de cento e cinquenta alunos com aulas presenciais. Tal fato se constituiu num novo cenário no processo de ensino e de aprendizagem, tanto para os aprendentes como para os ensinantes.

As experiências das acadêmicas revelam os diversos fatores envolvidos nesta situação, que vão desde a formação do educador à facilidade de acesso ao local das aulas; do engajamento ao comprometimento das educadoras nesse processo e, da própria cultura que impõe normas, regras, valores sociais do direito da mulher. As propostas de formação demandam um trabalho que considere as problemáticas sociais, culturais, de gênero e etnia. A esse respeito, Barcelos (2004, p. 2) adverte para a

[...] necessidade de atentarmos para a construção de metodologias de trabalho onde a produção de conhecimento escolar se faça em diálogo com as demais formas de produção de conhecimento, tais como, o conhecimento étnico, popular. Ao mesmo tempo precisa estar atento para o senso comum dos(as) educandos(as) para, a partir deste, avançar nas diferentes “leituras” possíveis do mundo (2004, p. 2).

Tomando-se como referência as palavras transcritas da A1 tem que:

No primeiro dia de aula 150 colegas num auditório e três professores para uma matéria, digo, componente curricular. Pensei: vou ter que sentar lá frente para prestar muita

atenção porque senão vai ser muito difícil acompanhar... eu acho que melhorou bastante quando dividiram as turmas que a gente tinha uma turma só de 150 era bem difícil até pra fazer trabalho pra falar olha falar era difícilimo né era sempre uma duas três que falavam

Dessa forma, a fala da participante acima demonstra o quão foi difícil para todos a adaptação de tantos alunos numa turma só, exigindo uma disciplina a que não estavam acostumados, em nome do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa nova situação foram encontradas muitas dificuldades, como relata A3: *Acredito que sou como muitos, quanto mais obstáculos, mais eu me fortaleço, e com a certeza que irei derrubar todas as barreiras.*

A acadêmica evidenciou a sua força de vontade ao admitir que ultrapassou os obstáculos que forem surgindo, com determinação.

Ao lado das dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas, percebeu-se que as conquistas se sobrepuseram como se pode constatar na fala da A8: *bom as conquistas assim olha eu acho que a maior conquista minha, mas eu sempre me vejo no grupo eu não consigo me ver sozinha dentro da UERGS eu sempre me vejo assim no grupo, puxa vida tu ter um desafio de apresentar um trabalho de se reunir num grupo de tantos colegas.*

Percebe-se que a maior conquista para as entrevistadas foi o ingresso na UERGS. O acesso ao ensino superior provou que elas são capazes de se realizar em muitos campos, inclusive o profissional.

As mulheres participantes da pesquisa já possuíam a prática, pois todas elas eram educadoras leigas. O curso superior representou, também, a possibilidade de teorizar aquilo que já vivenciavam no seu cotidiano.

Nesse sentido, a formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria, deveria se constituir numa grande ciranda, em cujo passo e compasso se poderia descobrir o prazer de ser sempre estagiários, eternos aprendizes, uma vez que o contínuo é o homem, e não o curso. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 141).

A materialização da teoria com a prática deve estar comprometida, sobretudo, com a construção de uma práxis pedagógica e, a partir dessa construção é que o profissional se forma. (SCHMITZ, 1996, p. 65).

No mesmo sentido se manifesta Alves (2003, p.65), quando reafirma que a prática deve ser tomada como ponto de partida para a construção da teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo do ensino e aprendizagem, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos.

Pozo (2006), em recente palestra, confere alguns requisitos considerados indispensáveis para formação de profissionais universitários, ou seja: formação teórica a formação prática; formação técnica a formação estratégica e inclusão de racionalidade técnica nos currículos.

Retomando as falas das entrevistadas, apresenta-se parte do depoimento da A7, para quem [...] *a faculdade, já no 5º semestre me possibilitou alcançar a cada dia um aprendizado maior, vejo que aquilo que acontece na sala de aula eu posso trazer como exemplo, para estudar situações novas. Por isso acho que pratica e teoria formam o casamento ideal.*

Diante das ponderações da A7, pode-se vislumbrar a importância atribuída à união da teoria com a prática, representando o caminho que pode levar ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita que o conteúdo estudado no suporte teórico, possa ser reconhecido e observado na realidade e no dia a dia da sala de aula.

Ao enfatizar o aspecto da aprendizagem e formação não se pode deixar de focar a importância da informática como ferramenta de acesso ao conhecimento do mundo virtual.

Na aprendizagem, além dos recursos internos, são necessárias ferramentas físicas e recursos materiais. Inicialmente, o acesso a essas ferramentas representa um desafio, como no caso da informática, onde os recursos estão disponíveis, mas para descobri-los e utilizá-los é preciso se aventurar numa esfera desconhecida, bem como procurar por eles a partir da necessidade sentida.

A tecnologia faz parte da vida, e por consequência da educação. O efeito do domínio da máquina faz com que o aprendiz autorize-se a vencer mais um obstáculo. E isso é sentido pelos sujeitos participantes da pesquisa. Veja-se pelo depoimento da A2, que assim se manifesta: *no quarto ciclo deixei de ser “analfabeta digital”, a partir das aulas de informática, conheci o computador. Como se liga, desliga, como navegar na internet, como fazer um e-mail. Não possuo grandes conhecimentos, mas foi neste ciclo que entreguei meus primeiros trabalhos digitados. Nesta época houve a criação de um telecentro na instituição, onde pude digitar os primeiros trabalhos.*

Com isso pode-se dizer que a aprendizagem e formação, como primeira categoria explorada, se fizeram presentes na vida das acadêmicas entrevistadas através de muitas subcategorias, demonstrando que na medida em que a motivação para o ingresso no ensino superior foi concretizada, o reconhecimento profissional, as dificuldades encontradas, a soma das conquistas, o estabelecimento de relações entre teoria e prática, bem como a possibilidade de acesso ao mundo digital, formaram uma base de sustentação capaz de impulsionar as

mulheres aprendentes e ensinantes a buscarem seu espaço numa outra perspectiva, que será abordada a seguir, na condição de segunda categoria de estudo da pesquisa.

3.2 Mulheres aprendentes e ensinantes

No conjunto dos textos reproduzidos, com base na entrevistada de cada acadêmica participante da pesquisa, observa-se que o ser mulher aprendente e ensinante passa por duas etapas: a da escolha profissional, como educadora leiga e decisão de formalizar o conhecimento através da frequência ao ensino superior.

A voz da A1 afirma que: *Desde criança, bem pequena mesmo nas brincadeiras, sempre eu era professora. No início do meu imaginário, na tentativa de compreender meu mundo, já reconhecia que o ensinar e aprender eram elementos muito importantes na vida, meus alunos eram minhas bonecas e alguns amigos, minha sala era linda e eu muito dedicada com muitos livros, papéis, lápis e bonecos.*

Os depoimentos das entrevistadas apontam para o fato de que a profissão de professora sempre povoou o sonho de todas elas. A3, assim, como a A1, afirma que: *Com 13 anos tinha o sonho de ser professora já que meu pai passava por dificuldades financeira, fui trabalhar como babá, e o curso de magistério era só no diurno, mas bem mais tarde consegui trabalhar em uma creche assistencial, que atendia as crianças carentes e aprendi a função social da escola, movimentos populares para mudar a realidade.*

As falas demonstram a vontade das entrevistadas em ser professoras. Aos poucos, foram iniciando a carreira como leigas, contratadas para suprir a deficiência de recursos humanos qualificados, como coloca a A5: *Quando soube que tinha vaga para trabalhar na creche municipal, eu não pensei muito, fui lá e consegui. Até hoje eu adoro as crianças que passaram por mim. Cuidei e cuidei com muito amor. Amo o que faço.*

A possibilidade de cursar o ensino superior, especialmente a Faculdade de Pedagogia Educação Infantil, representou a possibilidade de tornar profissional um trabalho que já era realizado de forma não institucionalizada. Assim, a frequência à universidade simboliza um novo significado de vida, bem como a conquista de uma nova posição social.

Segundo Zabalza (2004, p. 81), os alunos universitários têm características específicas, ou seja: possuem horário de estudo, têm condições particulares na interação com a universidade e esses fatores influem no modo como se formam e buscam o aprendizado.

Para Meirieu (1998, p. 92), “o desejo nasce do reconhecimento de um lugar para investir, de um lugar e tempo para estar, crescer, aprender.” É o que se constata na fala da A9: *O sonho de fazer um curso em nível superior sempre foi muito forte em mim, o que me impulsionou a superar grandes barreiras e caminhar sempre em direção a esse objetivo.*

A fala transcrita acima denota que a vontade de possuir um curso superior sempre foi latente na acadêmica. A escolha recaiu no Curso de Pedagogia porque este interagiu com a atividade leiga que ela já realizava, por vocação: *Desde que comecei a trabalhar com crianças senti que isso me realizava. O prazer de sentar no chão, ouvir as crianças, participar do seu dia a dia, sempre me fizeram bem.*

Por outro lado, o acesso ao curso superior também representa a mudança de status dentro do contexto social e econômico das acadêmicas, pois deixam a condição de serem leigas para serem profissionais da educação: A6. *Sempre soube que cursar um curso superior é sinônimo de status para quem nasce e cresce acalentando isso como um sonho. Sabíamos que isso era algo necessário, pois nós já trabalhávamos e precisamos de qualificação. Então a gente se reunia em pequenas assembleias como se fosse um orçamento participativo e nestas reuniões o que a gente fazia pautava o que cada segmento achava que era necessário para uma formação a nível superior. Até que surgiu a oportunidade com a UERGS.*

A UERGS representou a oportunidade de acesso ao curso superior como uma segunda opção de vida, já que a primeira era trabalhar, como leiga, para garantir a sobrevivência familiar. De acordo com o depoimento da A3. *Fiz três cadeiras de Educação Infantil na ULBRA, mas por motivos financeiros tranquei e fiquei muito triste por não poder continuar. Quando soube do curso pela UERGS vi que agora poderia fazer, além de ser de graça, o turno da noite facilitava a minha vida. Nem pensei, me escrevi e estou quase terminando.*

Certamente, o maior problema enfrentado pelas entrevistadas sempre foi o financeiro, como coloca A4: *o dinheiro né sempre curto e como surgiu aquela oportunidade em 2002 daquele projeto Educação Brasil parece que era o nome eu ingressei eu fiz três semestres, mas fazendo apenas três cadeira. Assim, quando surgiu o curso pela UERGS eu tive certeza de que poderia iniciar e terminar.*

Para Mosquera (1983, p. 115) “[...] a crise da experiência frustrada que teria sua culminância no adulto médio quando não conseguiu modificar ser quadro referencial em termos de ocupação” se reflete ao longo de sua vida. As falas das acadêmicas apontam para a realidade vivida por elas, precisavam manter-se a si próprias e muitas vezes a família, por isso a freqüência a uma universidade particular, por mais que se sentissem atraídas e até

iniciassem o curso pretendido, acabava frustrada diante da realidade econômica que se apresentava.

Nesse âmbito, a UERGS procurou incluir as pessoas que sempre ficaram à margem do ensino superior, no intuito de ser coerente com a questão social das educadoras populares, que enfrentam dificuldades de todas as ordens, especialmente as financeiras, para poder ter acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, a educação engloba *ensinar e aprender*. Também, representa algo menos tangível, mas mais profundo: a construção do conhecimento, bom julgamento e sabedoria. A educação tem nos seus objetivos fundamentais a passagem da cultura de geração para geração. No entanto, as dificuldades econômicas continuam representando uma barreira quase que intransponível para o acesso aos cursos superiores. É o que se constata na fala da A9: *Porém, minha situação financeira sempre me deixou longe desse sonho. Nem isso era motivo para parar. Todos os meus planos tinham a mesmo propósito: juntar dinheiro para entrar na faculdade.*

Também, percebe-se que em nome da criação dos filhos, muitas mulheres adultas abandonam seus sonhos de formação superior, para mais tarde retomá-lo. A1: *Como se não bastassem todas as dificuldades, tinha as mensalidades que estavam me preocupando e tive que escolher entre minha formação e uma escola particular para meu filho. Sem dúvida, escolhi a escola para ele e larguei a faculdade quase no final do 3º semestre. Agora com a UERGS retomei meu sonho de cursar e concluir o curso superior.*

Em muitos casos o horário de funcionamento dos cursos determina a frequência ao mesmo, sendo que os diurnos trazem transtornos para as mulheres entrevistadas, pois elas não podem se afastar de casa ou do trabalho nesses horários. Somente podem se permitir estudar à noite, num terceiro turno, após realizarem todas as demais tarefas, como coloca a A3: *Assim aconteceu, só não fiz magistério, porque gratuito era diurno. Só não fiz faculdade porque meu salário era pouco e gratuita só de dia. Com a UERGS vi a chance que nunca havia visto, vou poder começar e terminar meu curso, pois não tenho a preocupação da mensalidade no final do mês.*

Constata-se, analisando as falas das acadêmicas, que o problema financeiro foi o fator determinante para que as mulheres leigas não tenham podido fazer uma formação. A UEGS representou a oportunidade para que todas pudessem se qualificar. A4: *Eu sabia que este era o último semestre que eu ia fazer porque não ia dar mais para continuar pagando. Enterrei um sonho naquela época, agora retomei com a universidade estadual.*

Assim, pode-se dizer que o acesso ao ensino superior, como recurso de ascensão social, se modificou notoriamente com a criação da UERGS e passou a se constituir na possibilidade concreta de iniciar e terminar um curso superior. O que antes era um privilégio às classes mais abastadas, hoje se estendeu a todos os excluídos dessa minoria, especialmente àqueles que não puderam cursar na sua juventude plena.

A subcategoria do apoio e incentivo familiar representa um importante enfoque na história de vida das mulheres aprendentes e ensinantes, pois aqui emergem os laços da história familiar de cada mulher, com diferentes configurações, através da constituição, do apoio e do incentivo familiar que cada uma das entrevistadas reconhece e se fez referência. Para a A1 *minha família sou eu, minha mãe, meu filho e meu padrasto.*

Segundo Turkenicz (2006, p. 27), a família representa um dos poucos valores seguros, sendo desejada por homens, mulheres e crianças, de todas as condições sociais. Tal fato pode ser comprovado na declaração de A8: *Aí que legal. Adoro falar da minha família, eu sou a irmã, sou a filha mais velha da casa, eu sou toda família.*

Por outro lado, Mello (2006, 51) complementa o pensamento da acadêmica mencionada, afirmando que o adulto aceita que não sendo capaz de saber tudo, há necessidade de se unir a outras pessoas para a criação de algo novo, tal como os pais fizeram para a geração de bebês. Para S9: *Minha família somos quatro irmãos, meu pai e minha mãe. O meu pai foi funcionário do estado, já está se aposentando. Minha irmã, influenciada pelo trabalho de minha mãe, que é professora de história, também seguiu essa carreira. Então, para mim, uma família é assim: todos juntos, unidos, pensando em todo. Hoje eu sou casada e moro com o meu esposo, tento continuar como fui criada, ampliando os laços e sendo feliz, junto com todos. Estudando para ser uma professora com formação.*

Nos depoimentos recolhidos, percebeu-se a forte presença do conceito familiar entre as mulheres pesquisadas. Por mais que as dificuldades financeiras fiquem evidenciadas, a família é sempre valorizada e elas buscam preservar a unidade familiar.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que as respondentes, ao falar na família, inicialmente se referem à família de origem, depois a família que constituíram. No entanto, os laços afetivos familiares são colocados no mesmo patamar, tanto em se tratando da família de origem como na sua própria constituição familiar. A A4 diz que: *Sempre gostei muito da minha família. Foram meus pais e irmãos que me mostraram o valor da união, assim resolvemos os maiores problemas, sempre com o apoio da família. Depois que casei amo meus filhos da mesma forma, e penso que juntos, com a minha família, formamos uma nova família, com amor, embora eu seja separada.*

Relacionando os sustentáculos formais da relação família/escola/educação é importante pontuar outros aspectos, que são evidenciados nas falas analisadas. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a família independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Assim, é fundamental que se reconheça essa realidade. A A6 coloca que: *a minha família já tá espalhada, mas quando um precisa do outro, para ajudar nos problemas que surgem, até por telefone a gente se ajuda.*

Em segundo lugar, na relação família/educadores, um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto de fato ocorra é preciso que sejamos capazes de construir coletivamente, evidenciando uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tem o seu momento de fala, mas também de escrita, evidenciando uma efetiva troca de saberes. Para a A3: *os trabalhos eu faço nos finais de semana, feriados e nas férias, mas a minha irmã, sempre que pode, me auxilia, corrigindo, lendo, dando novas idéias. Eu adoro isso.*

Finalmente, um terceiro aspecto evidenciado nas falas dos participantes é a coragem para enfrentar os desafios que se apresentam no dia a dia das mulheres aprendentes e ensinantes. Para a A5: *as mulheres são corajosas. Elas sempre ficam com a responsabilidade maior, que é a criação dos filhos, para depois pensar em estudar. Elas trabalham, trabalham, mas sempre pensando em estudar, em se realizar. Eu sempre pensei e luto para ser professora. E tô conseguindo.*

Desse modo, constata-se através das falas das acadêmicas que a figura materna ocupa o lugar central, de destaque na família, tendo em vista a responsabilidade assumida pelas mulheres em manter o lar em todos os seus aspectos. Essa realidade pode ser considerada uma das responsáveis pelo elevado número de mulheres adultas, em busca da formação superior.

Em relação ao apoio e incentivo familiar, constatou-se que o mesmo é muito forte entre as entrevistadas, funcionando como um ponto de incentivo e referência aos desafios advindos da formação superior. Tal qual refere A4: *com incentivo da minha família, ajuda dos colegas e professores, pude vencer muitas barreiras e perceber que não importa o tempo, a idade, pois o que importa é não desistir, é lutar pelo que se quer.*

As implicações da família, como facilitadora ao longo do processo de formação superior, tem sido um respaldo para prevenir as desmotivações pessoais como expressa A7: *as soluções que encontrei para lidar com as dificuldades permeiam o relato, trazendo o envolvimento da família como alicerce.*

A respeito desse enfoque, tem-se o posicionamento de Tapia (2005, p. 166), quando refere que:

[...] se interessa (família) por nosotros, si nos dedica su tiempo y si el vínculo afectivo que se establece entre ambos es positivo, nos sentimos a gusto con él o con ella. A sua vez, este sentimiento nos predispone en principio favorablemente a hacer lo que nos propone o dicho de otro modo, nuestro interés y esfuerzo por aprender podem ser favorecidos.

Da mesma forma que se posiciona Tapia, as vozes das entrevistadas apontam para a importância do apoio e incentivo familiar, de modo que os fatos relatados reiteram a importância que elas dão ao apoio e incentivo familiar, especialmente pela função de acolhimento, apoio e incondicional participação em todos os momentos. A fala da A2 pode servir de exemplo, representando as demais entrevistadas: *mas eu não parei de estudar porque minha família sempre continuou me ajudando, me apoiando, então eles são assim a minha outra casa, eles são tudo para mim. E quando eu entrei na UERGS eu tinha minha filha pequena, com cinco anos. Agora eles também me ajudavam muito quando eu preciso. Também posso contar com os meus irmãos, principalmente com os trabalhos no computador, eles digitam para mim.*

Desse modo, percebe-se que o incentivo familiar é importante para as mulheres participantes da pesquisa, constituindo-se num fator determinante para que o sujeito possa se tornar livre, verdadeiro e seguro. Com o apoio familiar a pessoa pode enfrentar com mais segurança as situações que se apresentam, bem como superar as adversidades com mais facilidade.

A família, durante muito tempo, não se constituiu em objeto de estudos. No entanto, sabe-se que é na instituição familiar que se vivencia a primeira forma de amor, com que se tem contato na vida. É nela que as pessoas se humanizam. Se valorizarmos esse relacionamento e esse sentimento, vamos transmiti-los aos nossos filhos, alunos, pessoas que convivem conosco e eles, pelo exemplo vivenciado, vão passando esses valores adiante. E isso é reconhecido na voz de A3: *talvez esteja seguindo o exemplo do pai, que largou sua casa, seus familiares, pensando no melhor para nossa família. É o que estou fazendo, estou em Porto Alegre, cursando a UERGS, para me formar em Pedagogia, Educação Infantil. Quero fazer como o meu pai, trabalhar e estudar muito para dar a minha família o que eu ganhar e muito mais.*

Percebe-se, também, que na relação família/educadores um sujeito sempre espera algo do outro. E para que aconteça devemos ter a capacidade de construir de modo coletivo, uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala e possa ocorrer uma efetiva troca de saberes. A construção dessa relação implica na capacidade de

comunicação, exigindo a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir. Para tanto, se faz necessária a competência e o desejo de escutar o que está sendo expresso, bem como a flexibilidade para apreender idéias e valores, que podem ser diferentes dos nossos.

As falas das mulheres adultas revelam esse aspecto com clareza, ressaltando a importância da mãe, no contexto familiar, que será transferida mais tarde para a professora, na escola.

A7: eu descobri que minha mãe foi mais do que isso, ela foi a minha mestra, ela foi minha pedagoga, ela foi minha professora. Eu me lembro que a minha mãe deu o primeiro banho em todos os filhos, também ela era quem cuidava do umbigo [...]. Era ela que cuidava aqueles períodos de sete dias, das filhas, das noras, dos parentes [...]. Também, a minha mãe, nos dizia que depois que temos filhos devemos cuidar deles de modo especial, a minha mãe falava para os meus irmãos, que quando a gente vai pegar o filho tem que conversar com ele, tem que acariciar o filho.

Na fala da A7, acentua-se a importância da função materna e educadora das mães, demonstrada nos pequenos cuidados com os bebês de duas gerações, reiterando a idéia da educação social e que o futuro das crianças se encontra nas mãos dos adultos que as educam. Mas o papel de mãe e educadora se encontra sempre presente e interligado.

Complementando a importância do papel da família, como fonte de apoio e segurança às pessoas que a compõem, Huertas e Ardura (2004, p. 14) dizem que:

La forma de construir e delimitar los patrones motivacionales, como es sabido, viene de la mano del proceso de socialización. Los padres son agentes principales de socialización... Suelen ser personas de mucho valor para el niño, que le transmiten sus valores, metas y propósitos a largo plazo. Esta transmisión no siempre se produce de forma explícita y congruente, salvo cuando le amor están, regañan o explicitan una meta social altamente relevante. La mayoría de las veces muchos de esos valores se transmiten de forma implícita en los comentarios y gestos del día a día y también a través, por ejemplo, de cuentos morales o de juegos.

Na mesma linha, abordando a importância familiar, Tapia (2005, p. 91) comenta que: “[...] quando se oferecem modelos de como actuar, se lhes dão pistas para pensar – ajudas indirectas – e quando se razona con ellos el cómo e por qué hacer una tarea, se incrementa la capacidad de auto-regulación del propio aprendizaje.”

Seguindo o mesmo ponto de vista, Meirieu (1998, p. 93) comenta que “nos dias de hoje não se vê com bons olhos falar em modelo e o termo às vezes faz rir, quando não suscita

protestos indignados: quem ter a audácia de neste período de incerteza e de perda de consenso, de ter-se como modelo?”.

Assim, a pedagogia do exemplo leva em conta o papel desempenhado pela família, na construção do referencial familiar, onde o exemplo da família de origem certamente repercute na família que foi constituída pelas entrevistadas.

Ao tratar da questão das mulheres aprendentes e ensinantes deve-se focar também os diferentes papéis que as mulheres adultas desempenham no seu dia a dia.

Na fase da vida adulta das mulheres aparecem diferentes preocupações e, sobretudo, desponta a necessidade de realização profissional. Outrossim, esse aspecto se destaca como uma das maiores preocupações das mulheres, que vem acompanhada de sentimentos como a angústia, advinda da dificuldade de conciliação do aspecto profissional com os demais, a que elas já estão habituadas.

O relacionamento amoroso, a constituição familiar e a rotina doméstica fazem parte do dia-a-dia das mulheres e interferem na sua atuação profissional, pois elas têm que conciliar vários papéis ao mesmo tempo, especialmente os de mãe e profissional.

Como mulher profissional e mãe, as participantes da pesquisa demonstram estar realizadas, pois elas conseguem cumprir as tarefas exigidas por essas duas situações, embora, muitas vezes, tenham de levar os filhos consigo, o que é facilitado quando o local de trabalho disponibiliza creches. A respeito desse enfoque, a A1 relata que:

Foi uma experiência muito válida e gratificante, pois o salário era bom e ainda consegui uma vaga para meu filho no maternal II. Essa experiência de trabalhar com o filho foi bem complicada, pois meu filho era muito agitado e vivia de castigo e eu só assistindo sem poder manifestar nenhuma opinião.

No que se refere à vida acadêmica e rotina doméstica das mulheres entrevistadas percebe-se que embora cansativa, elas conseguem administrar bem o tempo, dando conta de todos os afazeres da casa, dos cuidados com a família e, ainda, se organizando para realizar os trabalhos extraclasse, exigidos pelo curso. É o que relata a A8:

Eu trabalho das 7 às 13h. Durante à tarde eu fico em casa e atendo meus filhos, minha casa, estudo e faço os trabalhos. À noite eu vou para a UERGS, nas quatro noites que têm aula. Dá para vencer tudo sim. O cansaço é grande, mas a vontade de me formar também é grande. Eu dou conta de tudo sim.

Por outro lado, se é mais fácil conciliar a vida acadêmica com a doméstica, as entrevistadas acham mais difícil conciliar a vida social, no sentido de diversão e até de lazer, com a vida acadêmica e doméstica. Para a A4: *É assim que funciona nossa vida, né? É um*

corre corre para lidar com a casa, estudar, trabalhar. Os passeios e a vida social da gente fica de lado porque não dá para fazer tudo ao mesmo tempo. E primeiro está a família e o curso, depois o resto

Constata-se o valor que as acadêmicas dão ao espaço dedicado aos estudos e realização dos trabalhos escolares. O fato de serem mulheres adultas faz com que esse aspecto seja visto com seriedade. Mesmo desempenhando outros papéis, a aprendizagem ocupa lugar destacado na vida de cada uma delas, pois o tempo dedicado à formação superior é sempre defendido e preservado. Para a A2:

Apesar de dar continuidade a esta caminhada, por vezes penso na falta de tempo que tenho para minha família. Eu nunca deixei de estudar por causa disso, foram momentos muito difíceis na minha vida. Mas eles sempre estiveram comigo.

A voz da A2 perpassa o conflito que, muitas vezes, pontua a vida das mulheres adultas, entre a vida acadêmica e suas implicações, em oposição aos deveres como esposa e mãe. Mas a mulher é dotada de bom senso para administrar tais situações, enfrentando até outros papéis que poderiam entrar em conflito. Mas no final ela se sai bem.

Em relação ao trabalho e a vida acadêmica, sabe-se o quanto é difícil conciliar esses dois papéis. A melhor forma é buscar o apoio no trabalho para resolver as tarefas em conjunto e, em casa, conciliar o tempo para fazer outras atividades como tarefas domésticas, cuidar dos filhos, praticar esportes, tirar horas para o lazer. Isso é demonstrado pela voz de uma das entrevistadas, a A9: *Conciliar o trabalho com as aulas não foi tão fácil. Mas eu procuro não misturas as coisas. Quando estou em casa estudo, cuido dos filhos, da casa, quando estou no trabalho cuido só do trabalho.*

Na concepção de Andrade (2004, p. 85), o próprio casamento, os filhos, a formação de um novo núcleo familiar continuam aparecendo para a geração seguinte como algo natural e pessoalmente desejável. Por outro lado, a função doméstica pode deixar de ser percebida como uma oposição à vida profissional, mas como realidades cuja conciliação merece ser buscada.

Assim, as mulheres adultas conseguem conciliar os diferentes papéis que precisam desempenhar em suas vidas: mulher, profissional, acadêmica, social, mãe e outros ainda que vão surgindo, ao longo da vida, de acordo com a situação vivenciada pela mulher. Mas, a mulher sempre busca o equilíbrio e a distribuição de tempo qualitativa entre os diferentes papéis que exerce primando, é claro, pela família e tudo o que a ela diz respeito.

3.3 Acesso à universidade

A categoria do acesso à universidade se reporta à trajetória das mulheres adultas, educadoras leigas, até a entrada, por meio da matrícula, no Curso de Pedagogia Educação Infantil da UERGS.

Inicialmente, através das informações veiculadas nos meios de comunicação, as entrevistadas ficaram sabendo de que a UERGS abriria vagas para o Curso de Pedagogia, Educação Infantil. A A2 assim descreve esse momento: *uma colega mostrou-me o jornal que falava das inscrições da UERGS. Então começamos a conversar, procuramos nos informar de que forma aconteceria a seleção e tivemos a certeza de que o curso era para nós, sob encomenda.*

Outras educadoras ficaram sabendo da existência do Curso através das próprias colegas de trabalho, como foi o caso da A5: *um belo dia, enquanto as crianças descansavam (hora do soninho), minha coordenadora chegou na sala para comunicar que a UERGS estava recebendo inscrições para o curso de Pedagogia e eu deveria preencher alguns dados e fazer um tal de “memorial” até às 17h para ir fazer a inscrição no dia seguinte.*

A A9 também teve o conhecimento do Curso através da diretora de sua escola: *foi então que em outubro desse mesmo ano a Irmã Mender, diretora de escola, veio até mim, muito alegre com um edital na mão dizendo que era para eu ler, pois se tratava de um curso para formação de educadores, que a SMED estava elaborando em conjunto a UERGS. Li o edital, vi os prazos para fazer a inscrição e participar do processo já estavam acabando.*

Para Zabalza (2004), o acesso ao ensino superior, como recurso de ascensão social, se modificou ao longo dos anos, não representando mais somente um privilégio social, para poucas pessoas. Pelo contrário, com a democratização do ensino também ocorreu uma expansão das diferentes classes sociais e nas mais variadas faixas etárias. Acentua-se o número de pessoas de faixa etária mais elevada, que começam ou continuam seus estudos superiores.

Novamente, ilustra-se com a transcrição da dos sujeitos da pesquisa essa constatação: A5: *a entrada na UERGS foi uma coisa assim que ‘caiu do céu. A gente pode dizer que no momento, com eu pagava aluguel assim, as irmãs não conseguiam pagar para a gente... então fiquei dois anos... dois anos e pouquinho parada assim né... eu não podia estudar porque eu não tinha dinheiro para pagar uma faculdade. Então essa possibilidade... eu nem conhecia a UERGS.*

A UERGS representou a possibilidade dos educadores leigos terem acesso ao ensino superior sem maiores preocupações financeiras. Também, representa a inclusão social de pessoas leigas, com uma vasta experiência prática.

A partir dos depoimentos transcritos anteriormente, pode-se dizer que o acesso das educadoras leigas à universidade, mais especificamente ao Curso de Pedagogia ocorreu a partir do Edital de Abertura nº 48, de acordo com o disposto da Lei nº 11.646/01, tornando público o processo de Seleção de Alunas e Alunos para o Curso de Pedagogia Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, em convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

De acordo com Albuquerque (2003, p. 12), também existiu o desafio de ampliar os programas de financiamento aos estudantes de instituições privadas ou comunitárias, que correspondem a 81,7% das vagas oferecidas aos universitários brasileiros. Aqueles que hoje, por não haver cursos noturnos, na universidade pública, ou por não terem acesso à universidade nas proximidades onde trabalham, acabam arriscando a possibilidade de não fazer um curso superior. Desse modo, o Projeto do Curso veio contemplar muitos educadores leigos, que não teriam outra via de acesso ao curso superior.

Essa realidade é reconhecida pelas entrevistadas, conforme ilustra a fala da A2: *eu tava trabalhando, quando a coordenação falou que tinha aquele curso e tal e que era para eu ler o Diário Oficial. Aí eu olhei e fiquei louca para fazer. Estava pronta para me inscrever. E foi a oportunidade que me faltava, hoje to cursando um curso graças a UERGS, senão não teria jeito mesmo.*

A possibilidade representada pela criação do Curso de Pedagogia pela UERGS foi a oportunidade de acesso dos educadores e educadoras leigas, ao ensino superior, baseados em muitas razões. Para a A4: *estou em busca do curso de pedagogia para melhor atender às necessidades das crianças e, também me qualificar para o mercado de trabalho.*

Nessa perspectiva, o curso oportunizará o atendimento das necessidades das crianças que se encontram sob os cuidados das educadoras leigas, que consideram essencial cursar o ensino superior para melhor atender às crianças que se encontram sob seus cuidados. Na fala da A7: *O filho do sonho e da esperança de muitas educadoras que como eu iniciaram leigas, sem saber o real sentido de suas ações, é o de se aperfeiçoar através do ensino superior, porque a gente poderá trabalhar com mais segurança e atender as crianças como é preciso.*

Percebe-se, também, através da fala das acadêmicas que uma das características e das condições básicas de identidade do estudante universitário é, justamente, o reconhecimento de que se encontra num período de formação, na busca da aprendizagem. E este foi o maior

motivo da escolha do Curso de Pedagogia na UERGS: a busca do conhecimento, a ampliação dos horizontes, o aumento das possibilidades de se tornar um profissional qualificado.

Segundo a A7: *o curso de Pedagogia não me decepcionou, encontrei nele a oportunidade de estudar muito. Os professores incentivam bastante a gente para que busque na leitura e no estudo o aprofundamento das aulas. Depois que comecei, também, a dominar o computador, pude ver quanta coisa, que eu nem imaginava, que existe na internet que podem me ajudar a estudar mais. Leio muito, busco muito. Nunca fico só naquilo que os professores dão.*

Também, constatou-se que a busca pelo ensino superior entre as educadoras leigas, entre os 25 e 50 anos de idade, demonstra que elas não perderam a esperança de possuir uma formação superior, bem como fazer parte do contexto das pessoas detentoras de um nível mais alto de formação, como expressa a A3: *Minha expectativa é completar o meu saber, o fazer e o que há de novo, na educação popular, como um agente multidisciplinar, capaz de transformar e vivenciar, procurando conhecer o indivíduo em toda a sua realidade, formal e informal. Paralelo às minhas necessidades e atuações.*

Observou-se, também, que cursar Pedagogia Educação Infantil representou a concretização de um sonho, que foi protelado em nome de outras prioridades, sempre relacionadas à família, mas que agora podem se tornar uma realidade para todas essas mulheres adultas, educadoras leigas, que buscam uma formação acadêmica a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, competitivo e discriminador.

A respeito da importância da formação na idade adulta, valemo-nos de Nóvoa (1992) quando assinala que uma das maiores dificuldades de elaborar uma teoria desta natureza reside, precisamente, na incapacidade de se conceber o adulto com uma visão retrospectiva e prospectiva. Ele se encontra envolvido em problemáticas presentes, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida, que é levada em conta quando se trata dele próprio pensar seu futuro.

No terreno da formação de professores isto implica, segundo Nóvoa (1992), em considerar o conceito de *reflexividade crítica* a assumir dois pontos: que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 1997, p. 116).

Concordando-se com essas colocações, tem-se na fala das entrevistadas exemplos dessa preocupação, conforme expressa a A6: *ciente da necessidade de buscar mais conhecimentos passei a participar de cursos oferecidos pela instituição em convênio com a Prefeitura de Porto Alegre. Nesse cursos, fui descobrindo pouco a pouco que era importante*

eu refletir sobre o que eu fazia no tempo que passava com as crianças. Mas hoje, com o Curso de Pedagogia tudo ficou mais claro. Eu estudo porque preciso aprender que tenho muito que aprender. A cada semestre a gente incorpora mais conhecimentos aos que já têm e trabalhar com as crianças vai tendo um novo sentido.

Também, A2 coloca que sempre sentia falta de uma formação maior, pois dar aulas eu sabia, cuidar das crianças também, mas sentia que faltava alguma coisa. Era o estudo dos autores, as teorias da aprendizagem, agora sim dá para entender porque algumas crianças aprendem rápido e outras têm mais dificuldades.

Depreende-se das falas dos sujeitos da pesquisa que todas as mulheres adultas sentiam a falta de um suporte teórico, onde pudessem tirar suas dúvidas, buscar ajuda, renovar sua prática pedagógica, quase que essencialmente baseada em ações não formalizadas pelo conhecimento, embora estivessem desempenhando o papel de educadoras no seu espaço de trabalho.

Assim, pode-se dizer que a categoria de acesso à universidade demonstrou os anseios, a necessidade e a valorização dessa oportunidade pelas acadêmicas entrevistadas.

3.4 Perspectiva psicopedagógica

A introdução da categoria referente à perspectiva psicopedagógica se justifica diante do novo cenário que se abriu para as mulheres adultas universitárias, especialmente em se tratando da aquisição e adaptação a novos hábitos, relacionados à situação de integrantes do ensino superior, onde devem demonstrar capacidades e habilidades, especialmente às relacionadas ao método científico, que se impõe diante da pesquisa e do nível de conhecimento exigidos no ensino superior.

Nesse contexto, inafastável destacar que a acadêmicas pesquisadas possuem certas peculiaridades em comum, ou seja, o acesso tardio ao ensino superior, devido aos fatores intervenientes na história de suas vidas; o ingresso na vida acadêmica marcado por dificuldades, especialmente as de ordem econômica e, o fato de o processo de assimilação e acomodação não acontecer mais com a mesma facilidade que nas crianças.

Também, evidencia-se uma grande superação que precisa ser realizada, ou seja, o retorno aos hábitos de estudo, fundamentalmente leitura e escrita, devido à falta de estímulo e de tempo de dedicação aos estudos, de modo sistemático.

O psicopedagogo, na educação superior, pode colaborar para as transformações necessárias na prática pedagógica, promovendo discussões e estudos, que permitam olhar para o processo das tramas presentes nos processos de aprendizagem.

Em relação à inserção no contexto universitário, Fernández (1991) salienta que estes movimentos de adaptação proporcionam a arquitetura para a atribuição simbólica de significações pessoais, no decorrer do processo de aprendizagem.

Na história de vida de cada acadêmica, o ingresso no ensino superior se constituiu numa vitória e, ao mesmo tempo, na ruptura do processo identificatório com seus pares, pois na realidade social em que estão inseridas, poucas ou raras pessoas têm acesso ao ensino superior. Esse fato representa um desafio constante na superação dos obstáculos, advindos dos processos de ensino e aprendizagem, bem como uma autorização do espaço objetivo e subjetivo, construído como marca de pertencimento e identitário.

A categoria em estudo permite ser dividida em sub-categorias, com vistas a detalhar o campo de ação do psicopedagogo, ou seja, levar em consideração aspectos importantes para a inserção da mulher adulta no contexto universitário. Para tanto, podem ser listados os seguintes aspectos: a autoria de pensamento através da escrita do memorial de ingresso, a questão da leitura, da escrita e da leitura compreensiva, o tempo de aprendizagem, a aprendizagem na relação com os educadores e a compreensão da linguagem técnica utilizada pelos educadores.

Na perspectiva da Psicopedagogia Clínica o objeto de estudo é a aprendizagem humana e uma das suas finalidades é a abertura de espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento (FERNÁNDEZ, 1991).

A partir dessas colocações e com base em Fernández (1987), pode-se definir a autoria como a possibilidade de diferenciar-se do outro, a partir da enunciação da palavra própria. Para que isso ocorra, o sujeito deve reconhecer-se pensante, ou seja, conectado com a compreensão particular de determinado tema ou vivência.

Na concepção de Andrade (2002, p. 80), “a psicopedagogia, enquanto disciplina, tem se ocupado em compreender a questão da autoria de pensamento, autoria essa que se concretiza nas questões lingüísticas, em especial na linguagem oral e escrita”. O sujeito da aprendizagem, o sujeito aprendente, é aquele que permite mais claramente buscar a compressão do processo de construção de autoria.

A esse respeito tem-se que:

Se é verdade que poder comunicar seus pensamentos desejar fazê-lo, esperar disso uma resposta, fazem parte integrante do funcionamento psíquico e são suas condições vitais, é igualmente verdade que deve coexistir paralelamente para o sujeito. [...] a possibilidade de criar pensamentos que têm como única finalidade trazer ao EU que os pensa, a prova da autonomia de espaço que ele habita e da autonomia de uma função pensante que só ele tem poder de assegurar: donde o prazer que o EU experimenta ao pensá-los. (AULAGNIER (1990) apud ANDRADE (2002, p. 264).

As acadêmicas entrevistadas reconhecem a dificuldade inicial por que passaram para expressar na escrita aquilo que “tão bem” dominavam na fala. Assim é que a A6 ponderou que *quando me deparei com a primeira coisa escrita que tinha de entregar, o memorial, fiquei apavorada, com medo de que aquilo que eu sabia fazer tão bem, que era cuidar das crianças, não pudesse descrever no papel. Tive medo de que faltassem palavras, como de fato faltaram. Eu sabia agir mas não sabia contar, com palavras, tudo o que eu fazia.*

Da mesma forma a A1 observou que *decidi fazer na terça e tinha que ser entregue o memorial na sexta. Eu e minha amiga sentamos conversamos, mas eu não conseguia colocar no papel minha vida profissional.*

As duas falas, a da A6 e A1 revelam a dificuldade encontrada em escrever o que sentiam e sabiam, sendo uma das maiores barreiras na autoria, a ação de colocar no papel aquilo que passa pelo pensamento.

Para a A3 *fiz meu memorial com muita emoção, pois nunca havia escrito sobre minha vida.* Essas colocações nos levam a perceber a importância da escrita do memorial para agilizar o processo de autoria. Também, a conscientização do sujeito de que o trabalho escrito requer além dos conhecimentos sintáticos, muita emoção.

Outros sujeitos não conseguiram escrever, como foi o caso da A5: *lembro que eu não consegui escrever muito. Eu só fiz um parágrafo. Como é que pode a vida profissional de uma pessoa dar em um parágrafo? A minha diretora, essa minha amiga, disse que assim não dava e resolveu sentar comigo e me ajudar.* Através das falas das acadêmicas mencionadas, constatase a dificuldade da maior parte dos participantes da pesquisa em escrever o memorial, demonstrando a falta de estrutura lingüística para poder se expressar.

A esse respeito, sabe-se que desde o nascimento, todo o ser humano é submetido às mais variadas situações devida, sendo que o próprio mundo do outro, absorve suas formas de ser e de crer. Assim, pode-se supor que os modelos de ensinar repercurtem nos modelos de aprender. “Os resgates das histórias de vida e de aprendizagem dos professores podem elucidar os significados e auxiliá-los a construir uma relação com os processos de aprender e

de ensinar, bem como com as modalidades de aprendizagem que construíram em reciprocidade às modalidades de seus ensinantes” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 20).

Assim, em relação à autoria do pensamento, através da escrita do memorial, de modo geral, pode-se afirmar que foi um dos momentos mais difíceis, enfrentados pelas mulheres participantes da pesquisa. Representou uma barreira resistente para o ingresso no Curso de Pedagogia.

Aliada a essa dificuldade, encontra-se a questão da leitura e da escrita.

Para Vygotsky (1995, p. 48), “no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem no expressar o pensamento verbal”. Desse modo, é no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem, ou seja: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Vygotsky (1995) também observa que por meio do estudo das capacidades intelectuais superiores apontam-se a linguagem e o pensamento como fatores de interação. Analisando-se a linguagem como um conjunto de símbolos de caráter histórico e social, demonstra-se a importância da informação e da interação lingüística para a construção do conhecimento, entre pensamento e linguagem.

A fala, a leitura e a escrita não são funções isoladas, mas sim, manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional da linguagem. A língua escrita, enquanto objeto cultural, nesse sentido, pertence ao mundo real, constituindo-se em um sistema “significante”. A palavra linguagem envolve o conjunto dos sistemas significantes, lingüísticos ou não disponíveis em uma cultura. A escrita, por sua vez, enquanto objeto cultural é um sistema significante que faz parte do mundo real e, portanto, é uma forma de linguagem definidora da humanidade.

“Na escola generalizada se ensina a ler e escrever não como um meio para ter acesso a outros saberes, mas como um fim em si mesmo” (TOLCHINSKY, 1994 apud POZO, 2002, p. 30).

García Carrasco (1993) apud Sarrate (1998 p. 41) observa que

[...] el aumento de la complejidad de las escrituras sociales y los contenidos culturales en áreas vitales básicas, le elaboración y complejidad de los códigos expresivos – bienes culturales, servicios sociales, oportunidades socioeconómicas, normas sanitarias...- distancia a muchas personas de las fuentes de información escrita” Ello desencadena que sus patrones de pensamiento y hasta sus planes de

acción se alejen, progressivamente, de modelos sociales aptos para su inserción social.

A questão da leitura e da escrita se mostram interdependentes, pois o processo representa a forma pela qual se chega à autoria do pensamento.

De acordo com Lévy (1987) apud Kenski (1997, p. 91) “a leitura leva a conflitos, funda escolas rivais, fornece sua autoridade a pretensos retornos à origem [...]. Por sua vez, a interpretação dos escritos tem como função revesti-los com um tecido de circunstâncias, de experiências e de discursos que possa dar-lhes um sentido, como o risco que um hipertexto assim reconstruído tenha muitas poucas relações com autores comentados enquanto estamos vivos”.

A fala dos respondentes demonstram a importância dada à questão da leitura: Para a A2: *no início, eu me lembro que foi no terceiro ciclo se não me engano, que teve o projeto da Feira do Livro com a professora Maria Lúcia. Ali eu senti que me despertava uma vontade de ler e ler, cada vez mais, pois eu encontrava nos livros respostas para muitas dúvidas. Esses projetos me incentivaram a gostar mais da leitura.*

Essa fala reforça a importância do incentivo à leitura em todas as etapas da vida e quem não teve essa possibilidade antes, nada impede que a descubra na idade adulta.

Em relação à escrita, pode-se dizer que ela exerce um papel relevante nos processos formativos, possibilita o afastamento do próprio trabalho para, dessa forma, apossar-se dele e organizá-lo. Através da escrita pode-se retomar e recuperar um percurso, registrar o momento vivido e projetar o futuro. Pode-se, até mesmo, repensar o que significa planejar, que não é algo que ocorre somente antes do processo vivido, e acaba por aprisionar a realidade, mas, sim, que permeia todo o trabalho, com base nos registros das reflexões, transformando-se em espaço de reflexão e criatividade. “Ela estimula a função que permite contemplar o que foi vivido, detectar as possibilidades de crescimento e o entrave no processo” (FURNALETTO, 2004, p. 151-152).

Ainda com base em Furnaletto (2004, p. 70), pode-se afirmar que “a escrita é um sistema simbólico, que tem um papel mediador na relação do sujeito e do objeto do conhecimento”. É, também, um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, ou seja, um instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos e informações.

A respeito do assunto, Sarrate (1998, p. 42) diz que:

La relevância de la comunicación escrita en los flujos de información y en el acceso a los mismos y los grandes desafíos mundiales en los terrenos político, económico y social, convierte en campo de actuación prioritario de la educación de personas adultas el facilitar y conseguir que todo o adulto domine estos aprendizajes básicos, aprendizagens que podrían denominarse vitales, teniendo en cuenta la multiplicidad de las derivaciones personales y sociales que levan aparejados.

A fala da A2 contempla as idéias dos autores, expressas nos parágrafos anteriores: [...] os trabalhos já não estavam... *aqueles primeiros que eu levava... eu vivia ganhando bilhetinhos né (risos) o português, olha a redação. Então tudo isso foi melhorando, isso foi o início.*

Em outra fala, a A7 admite que: *eu tinha que escrever, que colocar minhas experiências, mas não podia ter muitos erros de português, o que era difícil para mim, no começo. Para isso me esforcei muito, e acho que consegui me superar.*

A questão da escrita é reconhecidamente importante para expressar a autoria do pensamento e fazer com que ele chegue aos outros.

Da mesma forma é importante o desenvolvimento da leitura compreensiva, que ocorre quando o sujeito além de ler e escrever dentro das normas cultas, refletindo que conhece a gramática de sua língua, consegue entender aquilo que escreveu, tanto no sentido denotativo quanto conotativo.

A fala da A2 reflete essa realidade: *imaginava uma turma composta por quarenta pessoas, no máximo, em salas separadas. Fiquei surpresa ao ver cento e cinquenta pessoas em uma mesma sala de aula. Por vários momentos me perguntei “o que estou fazendo aqui?” Será que vou conseguir realizar trabalhos já que não consigo entender o que dizem os professores? Sentia muita dificuldade em compreender o que lia ou ouvia devido à falta de hábitos de leitura.*

Essa fala reflete a preocupação da acadêmica em chegar ao estágio da leitura compreensiva. Tal preocupação se evidencia nas demais falas, sempre revelando a vontade de progredir e aprender, para atingir o estágio da leitura compreensiva.

No entanto, para que esse processo aconteça, existe um tempo para que ele ocorra. O aprender é condição fundamental da pessoa humana e por isso considerado uma sub-categoria nesta pesquisa. A concepção atual de aprender está focada em algo mais amplo do que uma aprendizagem formal seriada, dedicada aos anos escolares e seriados, determinados pela escola.

Embora o conceito de aprender ao longo da vida seja algo consciente em todos nós, sabe-se que existem tempos e ritmos diferenciados de aprender, que vivemos momentos de muitas solicitações e expectativas, onde há um excesso de informações a serem selecionadas.

Então, podemos nos questionar: como entender e significar o tempo de cada um? Como transitar e viver de forma mais adequada, num mundo cuja demanda por imediatismo e respostas instantâneas já é um fato?

Na visão de Pain (1996, p. 15), “o sujeito não é sujeito até que se conheça”. Ele passa a ser sujeito porque conhece, e está sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixado por sua conta, não se tornaria humano. Através do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera o seu destino,.

Para Waschauer (20004, p. 19):

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que se articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem uma depois das outras. O tempo da consciência de si a articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si na mesma unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado.

A fala da A3, coloca que: *realmente, a meu ver, a cada semestre, eu aprendo, revejo os meus conceitos antigos, modifico-os quando possível, e estou me tornando um ser humano melhor, como pessoa e profissional.*

Essa fala revela que as mulheres adultas universitárias reconhecem a aprendizagem melhorando, a cada dia que passa, a cada etapa vencida.

A A9, ratificando essa idéia, observa *que os meses de 2003 foram passando, e muitas coisas sendo construídas, às vezes me questionava, o que eu produzo durante um dia de trabalho e estudo? Faço tanta atividade, mas o que aprendo? Que aprendizagem fica no meu cotidiano? Com que realmente contribuo para a educação do meu país? E para a vida das crianças que convivo diariamente?.*

As falas selecionadas revelam que, pouco a pouco, os sujeitos reconhecem o valor da aprendizagem, acontecendo no tempo certo, seguindo os estágios hierarquicamente, de modo a fazer com que todas as mulheres adultas saibam que este é o seu tempo de aprender, recuperando os anos que tiveram de abdicar dessa importante etapa.

A aprendizagem idade adulta demonstra ser importante para as mulheres participantes da pesquisa. Em razão disso aborda-se o enfoque na sub-categoria da relação mantida entre aprendiz e educador.

Os processos vinculares nas relações com os educadores ao longo do curso apresentam características peculiares, devido à permanência dos professores nas diferentes disciplinas. Nesse sentido, destaca-se a importância da vinculação, considerando o fenômeno das transformações sociais e culturais, na dimensão da construção do conhecimento teórico-prático para além da dimensão social e pessoal.

A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos professores (POZO, 2002, p. 25).

A fala da A2 denota que *aos professores? Eu não tive dificuldade assim... dificuldade na interação com os professores*. O sujeito em evidência coloca que não teve dificuldades de aprendizagem em relação aos professores, separando o conteúdo de quem o ministra.

Num outro depoimento, a A8 pondera que: *e aí o professor que achou que nossa fundamentação não tava muito boa e tal e nos chamou. Os monitores, mesmo em período de férias, disseram que nós tínhamos que retornar à UERGS para refazer o trabalho. E foi tranqüilo assim, refizemos e fiquei bem contente pois os meus conceitos foram bons desde o início do Curso. Claro, fazendo e refazendo todas as vezes que foi preciso. Mas venci. Isso é o que conta*.

Diante da fala da A8, pode-se concluir que as mulheres adultas perceberam a importância da aprendizagem e da relação que a mesma tem propiciado aos alunos. O fato delas serem assistidas a distância, de serem chamadas em casa e de sentirem a atenção e a preocupação dos professores em relação à aprendizagem real, fez com que a relação educando-educadores se fortalecesse cada vez mais.

Assim, credita-se importância à sub-categoria da aprendizagem na relação entre educador-educando, na perspectiva psicopedagógica, pois essa relação demonstra o quanto a mesma vai se fortalecendo com o passar dos dias, com a convivência entre o grupo constituído.

Finalmente, aborda-se a sub-categoria da compreensão da linguagem técnica utilizada pelos educadores.

A linguagem técnica é sempre importante dentro de qualquer contexto. No educacional mais ainda, pois do seu entendimento depende o sucesso da comunicação entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Sarrate (1998, p. 41-42) pondera que:

Nuevas formas de alfabetización son hoy las lenguas extranejeiras, la utilización básica de equipos informáticos y la capacidade de equilibrio y de resistencia a tensiones de la vida. En este sentido, son numerosas las experiencias que se han diseñado en las que a alfabetización se inserta en contextos de estimación cultural, de reciclaje profesional, de expectativa de mejora de calidad de vida, de participación social e desarrollo comunitario.

As falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa demonstram a importância da compreensão da linguagem técnica usada pelos mestres, para a aprendizagem dos docentes, a exemplo do que diz a A9: *adaptar-se com a linguagem dos professores e entender mesmo tudo aquilo que eles diziam, não foi muito fácil. No começo foi difícil, mas aos poucos a gente vai entendendo e compreendendo, e tudo vai clareando para nós. Até que chega um dia que a gente sabe de tudo o que eles falam. Claro é uma longa caminhada. Precisa de muita paciência, estudo e leitura.*

Num outro depoimento, a A2 observou que: *até que consegui entender o que eles diziam Mas para isso procurava nos dicionários palavras para poder entender o texto. Mas o problema era eu e não eles, os professores. Eu sentia que era eu que tinha que entender os professores e que isso ia depender somente de mim, da minha vontade, da minha disposição interior. Afinal eu que procurei o curso e venci esta barreira também.*

Pelas falas analisadas, percebe-se a consciência do sujeito respondente, que quando não entendia os termos, procurava ajuda até nos dicionários, demonstrando que o caminho da aprendizagem passa, necessariamente, pela pesquisa e pela busca.

Portanto, pode-se dizer que as mulheres adultas que fizeram parte da pesquisa, reconhecem que na compreensão da linguagem técnica, utilizada pelos educadores, reside uma importante etapa para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize. Neste sentido, acrescenta-se que a psicopedagogia tem um campo fértil para atuar junto às acadêmicas entrevistadas, prestando-lhes o apoio necessário para que aprendam e vençam as dificuldades encontradas no decorrer desse caminho.

CONCLUSÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela, tampouco, a sociedade muda”.
Paulo Freire, educador brasileiro.

O presente estudo objetivou investigar a aprendizagem e formação da mulher adulta universitária, numa perspectiva histórica, social e psicopedagógica na vida de nove mulheres acadêmicas selecionadas para a pesquisa. Essas mulheres eram educadoras leigas, sem possibilidade de freqüentar uma universidade particular.

O campo de pesquisa foi delimitado em função da escolha pessoal, aliado à relevância de elementos peculiares e significativos, presentes na aprendizagem e formação das acadêmicas do curso de Pedagogia Educação Infantil. Essa perspectiva está vinculada aos objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de apropriação, re-elaboração e produção de saberes e modos de ação.

A metodologia adotada no estudo de caso se ateve ao paradigma qualitativo, através da análise do conteúdo de três ferramentas: entrevistas semi-estruturadas; livro da vida e memorial descritivo, auxiliada pela análise do histórico de desempenho escolar das acadêmicas selecionadas.

As nove acadêmicas que fizeram parte desse processo investigativo se caracterizam por uma busca direcionada à aprendizagem e formação superior, bem como a inserção desse grupo na universidade obedeceu aos seguintes critérios seletivos: o material produzido pelas mulheres atendeu os objetivos propostos (entrevista semi-estruturada; Livro de Vida e Memorial de Ingresso); a faixa etária das acadêmicas se localizou na fase da idade adulta e o desempenho escolar ao longo do curso atingiu o conceito A, segundo os critérios estabelecidos pelo MEC.

O ingresso na universidade na idade adulta não tem uma data estabelecida cronologicamente, pois é uma etapa da vida em que os seres humanos estabelecem suas bases afetivas, sociais e econômicas, deixando a casa dos pais, assumindo seu primeiro emprego, estabelecendo relacionamentos afetivos importantes, bem como passam a tomar decisões que irão influenciar o resto de suas vidas.

A despeito de como ocorreu a aprendizagem e formação das mulheres participantes da pesquisa, percebe-se uma significativa superação pessoal e profissional, em relação ao estágio inicial, com ajustes necessários à trajetória acadêmica, numa condição de auto-conhecimento como capacidade de enfrentar e superar as próprias dificuldades, elemento de desafio indissociável da humanidade e à trajetória de vida.

Constatou-se, ao longo do trabalho, através da análise do material produzido pelas mulheres adultas entrevistadas, que o ser professora representa a realização de um sonho, escondido atrás da profissional leiga. Em outros momentos, ficou evidenciado que a maior dificuldade encontrada pelas acadêmicas pesquisadas residia no ato de escrever os próprios trabalhos.

No entanto, a busca pela aprendizagem e formação da mulher adulta, no contexto universitário, numa perspectiva histórica, social e psicopedagógica revela que existe uma busca pelos novos conhecimentos, de modo a poder atender às crianças e o mercado de trabalho, a partir do momento em que concluírem o Curso de Pedagogia da Educação Infantil.

A pesquisa trabalhou em cima de quatro categorias delimitadoras: a aprendizagem e formação; mulheres aprendentes e ensinantes; o acesso à universidade e a perspectiva psicopedagógica. Cada uma dessas categorias se compõem de sub-categorias, de modo a contemplar todos os aspectos julgados importantes pela pesquisadora, para que os objetivos propostos fossem atingidos.

Dado o exposto, é importante salientar que este trabalho apenas se iniciou, representando uma etapa fundamental que requer um aprofundamento maior, diante da grandiosidade da temática e da riqueza dos dados coletados, que poderão ser explorados, no futuro, por outras vias.

No entanto, dentro da proposta inicial, ele contemplou o problema de pesquisa e atingiu os objetivos propostos, pois o fato de ter conseguido levantar e discutir as categorias que impulsionaram as mulheres a buscar o curso superior dentro daquilo que já faziam, contribuiu para que fosse pensada a aprendizagem e formação da mulher adulta numa perspectiva histórica, social e psicopedagógica, demonstrando que especialmente a Psicopedagogia pode-se oferecer um suporte ao processo de aprendizagem e formação da mulher adulta.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. A Importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.
- ALBUQUERQUE, Beto. **Os desafios do ensino superior e da UERGS**. Brasília: Câmara dos Deputados da 51ª Legislatura, 2003.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Org. Raíssa Castro Oliveira. Campinas, SP: Versus Editora, 2003.
- ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Mulheres do século XX: a aprendizagem do feminino**. SP Memnon, 2004.
- _____. **A produção do conhecimento: métodos e técnicas da pesquisa em psicopedagogia**. Coleção temas de Psicopedagogia. 4. ed. São Paulo: Memnon 2002.
- ASSIS, Simone Gonçalves de. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARCELOS, Valdo. **Infância, imaginação e ecologia: que lugar ocupam na formação de professores e professoras?** Anais do II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, I Encontro da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental, I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul. Itajaí, SC, 2003. 1CD-ROM
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BORTOLANZA, Maria Lourdes. **Insucesso acadêmico na universidade: abordagens psicopedagógicas**. Erechim: EDIFAPES, 2002.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA. Código de Ética da ABPP. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 15 n. 38, p. 2-3, out. 1996.
- CORIA, Clara. **El sexo oculto del dinero formas de dependencia femenina**. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- _____. **El amor no es como nos contaron...ni como lo inventamos**. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- _____. **Los cambios en la vida de las mujeres**. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- DANIS, Claudia; SOLAR, Claudie. **Aprendizagem e desenvolvimento de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DEL PRIORI, M. (org.). BASSANEZI, C. (coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998.
- ENGERS, Maria Emília. A pesquisa no contexto da universidade: um olhar para a realidade da PUCRS. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 44, p. 131-154, jan./jun. 2000.
- FAGALI, Eloísa Quadros. Desafios da aprendizagem do segundo milênio: Articulações entre o micro e macrosistema e contribuições da Psicopedagogia Institucional nos contextos da família, da saúde e da empresa. In: **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber da subjetividade**. Maria Irene Maluf (coord.). Petrópolis RJ: Vozes: São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- _____. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001
- _____. **La mujer escondida en la profesora**. Buenos Aires, Nueva Vision, 1991.
- _____. **La inteligencia aprisionada**. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- _____. **Idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FONSECA, Vitor da Fonseca. Tendências futuras da educação inclusiva. In: **Educação Especial em direção a educação inclusiva**. STOBÄUS, Claus Dieter; MOURIÑO, Juan José Mosquera (orgs.). 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- FREIRE, Paulo. Conscientização. Teoria da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FURNALETTO, Ecleide Cunico. **Formação de professores: o desvelamento das matrizes pedagógicas**. In: PP contribuições para educação pós-moderna, S.L. , 2004.
- GIFFIN, K. **Transição de gênero: a condição feminina na sociedade atual**. Conferência proferida na ENSP / FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 1993. (mimeo).
- GRILLO, Marlene Corro; MEDEIROS, Marilu Fontoura. **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- HUERTAS, Antonio Juan; ARDURA, Arancha Socialización y desarrollo de los motivos: una perspectiva sociocultural. In: **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), - 216, Jan/Abr. 2004 p. 11 - 37
- KENSKI, Vani Moreira. **Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação** Vani Moreira Kenski. In Docência memória e genero. 1997.
- LEON, Antoine. **Psicopedagogia dos adultos**. S. l: Siglo Veitieno Editores, 1972.
- LOPES, Eliane Marta T.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Historia da educação**. Rio de Janeiro: J: DP& A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e magistério: identidade, história, representação.** In Docência memória e genero. 1997.

MARCHAND, Helena. **Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso.** Coimbra: Quarteto, 2001.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: UNIJUI, 1992.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, Cátia Olivier. A família como espaço de aprendizagem: o ponto de vista do atendimento individual. In: **Família e aprendizagem relações necessárias.** Ingrid Franceschini E Fabiani Ortiz Portella (Org.). Rio de Janeiro: AK, 2006.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** In: ALMEIDA, M. C; & CARVALHO, E. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Meus demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSQUERA, José Mourino; STÖBAUS, Claus Dieter. Professor personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade em Educação Especial. In: **Educação Especial em direção à educação inclusiva,** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, alegre, 2004.

MOSQUERA, José Mourino. O Adulto: desenvolvimento e maturidade. **VERITAS.** Revista da PUC do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, ano XXII, n. 86, p. 168-171, junho de 1977.

_____. Vida Adulta: visão existencial e subsídios de teorização. **Educação.** Porto Alegre: PUCRS, caderno n. 5, p. 94-112, 1982.

_____. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento.** Porto Alegre: Sulina, 1983.

_____. Análise crítica da educação de adultos através de características psicossociais do seu desenvolvimento. **Educação.** Porto Alegre: PUCRS, ano VIII, n. 9, p. 17-32, 1985.

_____. Adulto, desenvolvimento físico e educação. **VERITAS.** Revista da PUC do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, v. 31, n. 123, p. 321-480, set. de 1986.

_____. Vida Adulta e Professor Universitário. **Educação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, ano XVIII, n. 28, p. 63-81, 1995.

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

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OSÓRIO, Agustín Requejo. **Educação permanente e educação de adultos.** São Paulo: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos, 2005.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Subjetividade e objetividade.** São Paulo: Associação Internacional Interamericana/CEVEC, 1996.

_____. **A função da ignorância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, A. V. G.; FONTANA, R. A. C. Trabalho escolar e produção de conhecimentos. In: Maciel, L. S. B.; Shigunov Neto, A. (org). **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

PORTELLA, Fabiani O. Percursos históricos da psicopedagogia no RS. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22 n. 67, p. 41-50, 2005.

RAMOS, Afrania M. P. **A produção acadêmica em psicopedagogia no Brasil.** São Paulo, Universidade de São Marcos, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Marcos, São Paulo.

RUBINSTEIN, Edith. Rumos da psicopedagogia brasileira. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 225-238, 2004.

SARRATE, Maria Luisa. **Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias.** Madrid: Narcea, S. A., 1998.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia em busca da fundamentação teórica.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

TAPIA, J. Alonso. **Motivas en la escuela, motivos en la familia.** Madrid: Morata, 2005.

TARDIF, M., LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Panônica, 1991. v. 4.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou....** In: Sala de integração e recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

TURKENIZ, Abraham. Famílias ocidentais no século XX. In: **Família e aprendizagem relações necessárias.** Ingrid Franceschini E Fabiani Ortiz Portella (Org.). Rio de Janeiro: WAK, 2006.

VYGOTSKY, Marta Kohl de Oliveira. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico série pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Editora Scipione, 1995.

ZABALZA, Miguel. **Diários de classe: um instrumento de investigación y desarrollo profesional.** Narcea, S. A. De ediciones, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: **Psicopedagogia contribuições para educação pós-moderna.** Beatriz Judith Lima Scoz et al (organ.). Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp, 2004.

WERLW, Flávia Obino Corrêa; CASTRO, Marta Luz Sisson de. Abandono escolar: análise temática e temporal da realidade e produção científica brasileira. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVI, n. 50, p. 09 – 44, 2003.

WITTER, Geraldina Porto. **Psicopedagogia com adultos.** In: RAMOS, Afrania M. P. A produção Acadêmica em Psicopedagogia no Brasil. São Paulo, Universidade de São Marcos, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Marcos, São Paulo.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado

PONTÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome da voluntária: _____

Idade: _____ anos

A Senhora está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA MULHER ADULTA UNIVERSITÁRIA: UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA.

A turma de Pedagogia Educação Infantil onde você estuda foi selecionada entre as demais para participar da pesquisa. A presente pesquisa fará parte da Dissertação de Mestrado da pesquisadora Fabiani Ortiz Portella.

O objetivo da pesquisa é investigar os aspectos das aprendizagens na formação de mulheres adultas universitárias ocorridas no decorrer de suas histórias de vida. Procurando identificar elementos que facilitam ou dificultam suas aprendizagens, sendo que são educadoras leigas em serviço em escolas infantis. Existem muitas questões sobre esse tema a serem respondidas e há necessidade de estudar alunas que moram na nossa cidade.

As alunas serão solicitadas a responder uma entrevista semi-estruturada com perguntas simples, com utilização de gravador. A entrevista será realizada pela pesquisadora, que explicará para cada aluna poderá dizer que não quer participar, mesmo que já tenha iniciado o processo. Ressaltamos que os dados serão mantidos em sigilo e confidencialidade, ou seja, apenas a pesquisadora responsável terá acesso aos dados de identificação das entrevistas. Somente participarão da pesquisa as alunas que aceitarem participar manifestado sua concordância através da devolução deste Termo de Consentimento Informado preenchido e assinado.

A partir da devolução desse Termo, iniciarei as entrevistas e consulta aos materiais produzidos durante o curso, memorial, livro da história de vida e a construção de um diário de campo da história de aprendizagem que será solicitado.

Desde já, agradeço sua colaboração para a autorização da realização dessa pesquisa, cujo resultado trará mais dados sobre o desempenho acadêmico, aumentando o nosso entendimento em relação aos processos de aprendizagem ao longo da vida.

Os dados compilados serão utilizados como elemento de análise da dissertação de mestrado, portanto autorizo a pesquisadora a posterior publicação e apresentação em trabalhos científicos.

Encontro-me à disposição para eventuais esclarecimentos através dos telefones 3212-6938 (residência) e 99859195 (celular).

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informada e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2006.

Nome e assinatura do pesquisado

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: _____

Idade: _____ anos

Formação Básica: _____

1. Quais os motivos que levaram a escolha deste curso superior?
2. Como ingressou?
3. Como é constituída a sua família?
4. Você está trabalhando? Onde?
5. Quais são suas experiências anteriores na área?
6. Especifique melhor, trajetórias e vivências anteriores:
7. Trajetórias e vivências no decorrer do curso superior:
8. Como você vê as suas conquistas e dificuldades enquanto aluna?
9. Como você vê os seus professores auxiliando nas suas conquistas e dificuldades?

ANEXO A – Exemplo de Livro da Vida

Introdução

- Professora eu? O que significa esta palavra, ou melhor, o que é ser professora?

Ser professora para mim é estar sempre atuando em um palco, ou seja, o palco da vida.

A meu ver professora é ser atriz, cantora, dançarina, poeta, palhaça, enfim tendo os mais variados papéis, a fim de conquistar seu público alvo, que são seus alunos, que esperam ansiosos por informações variadas, descobertas do mundo e de si mesmo.

E nestas descobertas o professor também refleti, chega um momento de sua vida ,que mesmo com tantas afazeres na sua profissão.precisa de um momento para si.

Afinal, quem sou eu depois desses 14 anos de profissão?

Como cheguei aqui?

Valeu a pena, tantas noites mal dormidas, correria do dia – dias, as angústias, decepções com a profissão, medos, estar distante da minha família. Afinal qual é o preço para se realizar um sonho?

Há tantas perdas e poucos ganhos?Será mesmo?

Pensando nos ganhos...

Todos os dias ganho alguma coisa, ganho um beijo, um abraço, uma flor, um sorriso, uma lágrima, em fim as crianças são imprevisíveis.

Um grande ganho é poder dar e receber, ensinar e aprender, na nossa rotina diária as crianças que trabalho aparentemente frágil,

Mas ao mesmo tempo, provoca uma transformação na vida da gente, que penetra no fundo de nossas almas, desapertando sentimentos ocultos, talvez lembranças da criança.

Que fomos. Há quantas recordações nesta infância, que toda criança deveria ter.

Por isso trabalhar com crianças é uma grande responsabilidade, pois estamos ajudando a criança,na construção como sujeita e também é preciso gostar do que se faz,tornando assim uma relação prazerosa para ambas.

Nesta interação com a criança, voltamos ser criança também,

Sempre digo que as pessoas que trabalham na educação infantil, trabalhando de corpo e alma, têm um pouco de criança também.

E agora estou aqui na UERGS, me aprimorando como profissional, com dificuldades sim, mas com muita coragem,

Talvez esteja seguindo o exemplo de pai, que largou sua casa, seus familiares pensando no melhor para nossa família,

É o que estou fazendo, estou em Porto Alegre afim de me formar em pedagogia educação infantil.

Capitulo 1 - Minha infância

Minha infância, foi tranqüila, nasci no interior, fui a primeira neta, a primeira sobrinha, enfim.

A minha chegada ao mundo, foi de grande alegria para todos, e para mim foi muito bom crescer em uma família estruturada, simples e no meio da natureza.

Quando tinha 4 anos, ganhei uma irmã, que foi bem vinda também,

Não perdi o carinho dos meus familiares,

E no dia do seu nascimento meu tio, que morava perto da minha casa, foi me buscar, me colocou na cacunda e fomos descendo,

Quando passou um avião e ele disse:

Quequê, esta vendo aquele avião lá no céu?

É sua irmã que esta chegando!

Quando voltei encontro aquele bebê na cama, tão pequeno, parecia uma ratinha branca.

Contei por que achei importante, este acontecimento, devido a minha inocência de acreditar que minha irmã veio ao mundo, de avião.

Meu pai quando eu tinha 5 anos, pensando no nosso futuro

Resolveu largar tudo que tinha, para morar na cidade,

Deixando, sua ferraria onde trabalhava por conta, sua casa, seu familiares, até mesmo meu inesquecível cachorro totó, no qual ele tinha 13 anos, ele que cuidava para que nada se aproximasse de mim, coitado morreu de velho, cuidando nossa casa, ia ao meu tio só para se alimentar, e voltava para nossa antiga casa, talvez na esperança de voltarmos. .

Sempre que conto isso me emociona,

Pela coragem do meu pai, e se estou hoje aqui devo a ele, um exemplo de caráter, e batalhador, hoje já tem sua casa própria, sua aposentadoria, mas continua trabalhando, não é porque é meu pai, mas todos o admiram, e gostam muito da sua seriedade, e tranqüilidade, bom parei de falar aqui porque teria um livro só para contar a vida de minha família.

Voltando a mim, mesmo na cidade tive oportunidade de brincar, bastante, era muito criativa na qual inventava festas, varias ex.festa da primavera com desfile de meninas, no qual os jurados eram os meninos, com direito a faixa, premiação e comes e bebes passarela, na quadra eu era relações publicas, inventada varias brincadeiras.

Com 13anos resolvi, ser independente, e trabalhar e estudar a noite, naquele tempo, O meu pai teve que conseguir uma autorização do juiz para eu estudar a noite, legal mesmo foi ele ter confiado em mim e ter deixado.,

E onde comecei? Claro cuidando de uma menina, já tinha experiência, pois cuidei, minhas irmãs, que são três meninas, ou seja, hoje mulheres, duas casadas, e a caçula solteira.

Minha responsabilidade aumentou, porque meu pai, dizia que eu poderia trabalhar, com a condição de continuar estudando,

Assim aconteceu, só não fiz magistério, porque gratuito era diurno.

Capitulo 3 - Surge a oportunidade

Aos 13 anos já sonhava em ser Professora,

As a oportunidade de trabalhar com crianças em uma escola foi quando tinha vinte anos

Me escrevi para trabalhar em uma creche da prefeitura,

No qual minha vizinha,colocou a mão no fogo por mim indo conversar com a presidente,das creches,estou devendo ainda um presente para Pilar

Através desta conversa ela conseguiu ima entrevista, direto com a presidente,

No qual eu me sai muito bem,

Lembro também da entrevista da psicóloga, me perguntando

Porque,gostaria de trabalhar com crianças,

Respondi,dou aula para minhas colegas desde crianças,a garage do meu pai é minha escola,e também cuido de crianças desde meus 13anos,fora minhas irmãs,que eu cuidava.

Com tudo isso e mais um pouco, comecei a trabalhar, na tão sonhada creche da prefeitura, passei do contrato, com vários elogios, no qual fiquei 9anos e meio.

Fazendo cursos de capacitação para trabalhar com as crianças,

Só não fiz faculdade porque meu salário era pouco e gratuita só de dia,

Sai de lá, para vim para Porto Alegre, a fim de fazer uma faculdade,

Nesta época já estava casada há um ano,

E já morava com casa própria, mas para mim não era o suficiente,

Queria mais e graças ao meu marido a concordar com minha decisão, largou tudo também, a fim de embarcar nesta aventura comigo.

Lembro do olhar, preocupado do meu pai, mas ao mesmo tempo, digo que tenho a coragem dele, de largar o certo, seguro, a fim de realizar um sonho.

Capítulo 4 - O profissionalismo

Saber é necessário para a prática da educação, ensinar é mais que treinar ou transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua progressão ou construção, ensinar exige rigorosidade metódica, acho que o professor não deve ser um repetidor de idéias e frases, deve sim ser um desafiador e pesquisador sempre, falado por Paulo Freire “não há ensino, sem pesquisa e pesquisa sem ensino, eu educo e me educo”.

E hoje eu procuro participar de oficinas, palestras, e me encontro cada vez mais apaixonada pelo que faço;

E também valorizo o meu papel como educadora, sendo mais ser humana com as crianças.

Logo que cheguei a Porto Alegre, fui trabalhar em uma creche comunitária,

Na qual atendia 60 crianças, em uma vila de classe baixa e bastante discriminada,

Com humildade e coragem procurei ser uma boa educadora,

Transformando essa realidade em percepções positivas, envolvendo-os pais nas reuniões, conversas individuais, festas, passeios, cinema, teatro, além disso, criei uma amizade com respeito e cooperação.

Para não fechar, quando precisávamos fazer uma reunião rápida, era só pedir para algumas mães, que elas ficavam com suas crianças,

E muitas vezes também precisava ir ao médico, ou sair mais cedo, pedia a elas e prontamente sim,

E diziam só porque é para ti, ficava muito feliz com estas demonstrações de carinho, como tantas outras recebidas, pelos pais e as crianças.

Claro que tudo não era flores, às vezes tínhamos momentos de tensão, devido a polícia invadir a vila, e fechar as

Ruas, quem entrava não saía, quem saía, não entrava, mas tínhamos que manter a calma a fim de as crianças se sentirem seguras.

Jamais pensei que isso, poderia acontecer comigo.

Penso eu que procuro sempre fazer o melhor, com as crianças, antes das atividades fazíamos uma roda a fim de conversas, como; suas angústias, os acontecimentos da noite interior.

Trabalhamos com contação de história, dramatização e tantas outras atividades diversificadas. Claro respeitando o limite de cada um,

A meu ver a educação infantil é como um todo, não separado por disciplina

E valorizo a criança como um só, e com elas todo dia é um novo aprendizado para nós e para as crianças.

Quando trabalhava nesta creche comunitária, eu pela manhã era volante e por isso me tornava popular por todas as crianças, e queridas por elas, até porque sou muito carinhosa, adoro dar beijos e abraços, isso para mim é natural, pois minha infância foi assim com atenção e carinho.

Neste ano ajudei minha colega na adaptação do maternal 1, no qual eles chegavam chorando, e eu com a minha paciência de jô, conversa com elas, pegava no colo, chegava sempre dizendo com alegria bom dia, claro com um sorriso no rosto.

A adaptação passou, as crianças se acostumaram com a rotina, e para minha surpresa, as crianças essa que choravam, me recebiam sempre num coro lindo dizendo: Bom-dia! Bom-dia! E claro com este coro formado por eles, todos sabiam da minha chegada. a educadora que cuidava deles, dizia que eles espiavam no portão, quando me viam, ficavam todos juntos, e uns dias para os outros aí vem a Cleneci, ficava toda orgulhosa porque esse coro era só para mim, confesso que muitas vezes eu chegava triste, mas com isso eu me alegrava.

E no ano seguinte fui convidada para trabalhar com eles e foi uma experiência, significativa para mim, pois minha experiência era trabalhar com os jardins, no qual foi muito prazeroso, com muitos e com muitos desafios

Capítulo 5 - As despedidas

Falando disso lembro-me que quando estava no jardim, e chegava o final de ano, e as crianças tinham que sair da turma, era muito difícil, para mim, que procurava não demonstrar, muito para as mães que não escondiam esta preocupação e principalmente para as crianças, que não queriam sair, e muitas vezes nem falar no assunto. Porque quando chegava no mês de outubro, eu já ia conversando a respeito com eles, tinha muitos que não queriam sair, diziam que não queriam crescer afim de não sair da sala, em fim não era fácil para ninguém

Esta palavra sempre traz saudade, dos trabalhos anteriores, das colegas, das crianças, da minha família que deixei, por pouco tempo, das minhas amigas e afilhados.

Despedida causa melancolia, lembre-me quando tive que trancar a matrícula na ULBRA, foi um momento, muito triste e de frustração, porque afinal estava em Porto Alegre para estudar, um semestre, perdido, ou seja, um dinheiro que não tem retorno pensava eu muito, pessimista, mas tudo se supera.

Hoje não estou trabalhando mais lá, mas não esqueço esta experiência que obtive com as crianças, foi de grande valor, para minha vida, como ser humano e profissional.

E levo comigo só as boas recordações.

Capítulo 6 - Surgem novas oportunidades

Mais tarde surge a oportunidade de estudar na UERGS, estava na creche comunitária, onde eu mais duas colegas nos escrevemos, eu pessoalmente tinha certeza que eu conseguira passar, fiz meu memorial no qual fiz com muita emoção, pois nunca havia escrito sobre minha vida.

E entrei, na classificação geral das creches fiquei em 6 lugar, minha outra colega também conseguiu passar, e alegria foi imensa liguei para os meus pais, para todos que podia, confesso em 6 lugar, foi muito significativo para mim.

Ficamos tão contentes, que esquecemos da prova de títulos, quase ficamos sem a vaga, mas quando as coisas estão para nós, ninguém nos tira.

Logo após surge a oportunidade de eu fazer um estagio da prefeitura, parece simples não é, mas sempre dizia que iria estagiar na prefeitura, era meu sonho de consumo, trabalhar 6 horas, e estar em uma escola de educação infantil da prefeitura.

Este ano se realizou mais um ideal, e não pense que é fácil, conseguir um estagio da prefeitura.

Para mim mais uma conquista, de tantas outras que tenho que não são fáceis para se realizar.

Não pense que minha vida tudo da certo, e tudo são muito fáceis, porque não é cada dia tem um obstáculo pela frente. Acredito que sou como muitos, quanto mais obstáculos, mais eu me fortaleço, e com a certeza que irei derrubar todas as barreiras. E também tenho muita fé em DEUS, oro muito quando estou aflita e cansada.

Capitulo 7 - Transformação

Sempre falamos que estamos na educação, a fim de transformar a realidade das crianças e familiares, mas que a palavra não é essa e sim, melhorar o que se pode, pois somos seres humanos com vários defeitos e não há perfeição.

E lembro uma das falas, da nossa coordenadora, Suzana, que em umas das reuniões com os alunos da pedagogia, no qual esta sendo muito, a troca que esta acontecendo com nós.

Voltando a fala da Suzana, ela gostaria que nós, alunos da UERGS, saíssemos deste curso, melhor como ser humano, do que quando entramos neste curso.

E realmente a meu ver, a cada semestre, eu aprendo, revejo os meus conceitos antigos, modifico-os quando possível, e estou me tornando um ser humano melhor, como pessoa e profissional.

A pesar das dificuldades enfrentadas, longe da minha casa e da minha família, esta valendo apenas todo o conhecimento adquirido, e claro, estou louca para voltar para a minha cidade, com lembranças ruins e boas. enfim com uma enorme bagagem.

E sei que estou apenas começando, esta caminhada, como educador pois para ser um bom educador é preciso estar sempre se reciclando.

ANEXO B – Modelo de entrevista

1. Quais os motivos que te levaram a escolha deste curso superior?

Olha no primeiro momento sinceramente não era o curso que eu queria ter feito ta eu senti vontade mesmo de fazer psicologia é o campo que eu sempre gostei mas ele ficou cada vez mais distante das minhas condições uma série de coisas aí eu tive a oportunidade de fazer hã na ULBRA dois semestres fiz vestibular daí passei e fiz dois semestres aí eu optei por serviço social sempre trabalhando na área da educação mas sempre hã a pedagogia eu deixava de lado não era de tentar fazer a pedagogia não foi o que aconteceu eu não quis fazer pedagogia e optei então por serviço social eu fiz dois semestres de serviço social e até porque na época eu tava trabalhando na Santa Casa trabalhei dez anos com serviço social eu trabalhei quatro anos diretamente e mais o restante burocrático então eu tinha toda a parte social eu conhecia muito mais do que qualquer outra né mas sempre investindo na área da saúde da educação então então eu investi sempre na área da saúde e da educação que eu sempre achei que as duas andam muito juntas e uma precisa da outra e como já tinha me formado uma série de coisas então assim eu queria progredir e procurando alguma área que eu pudesse trabalhar mas que a educação não ficasse também tão de fora mas que ela acompanhasse mas eu achava que a pedagogia era uma coisa muuuito não tava na minha maneira de ser eu sou muito ativa muito agitada e eu achava a pedagogia uma coisa muito na época era uma coisa muito parada muito assim a pedagoga era a pedagoga lá e a pedagoga não entrava só assinava só escrevia eu via aquilo que não tinha nada a ver comigo então eu fiz dois semestres de serviço social e como financeiramente não deu para continuar eu tranquei mas continuei trabalhando e investindo então nesse período quando tranquei para não ficar parada eu fiz um curso técnico de administração hospitalar então eu sou técnica em administração hospitalar também aí eu fiz estágio durante dois anos pela clínica Militar eu trabalhei em outras áreas eu fiz estágio em nos outros lugares também eu fiz simpósios seminários sempre fazendo simpósios e seminários de educação educação e saúde educação e saúde às vezes quando uma tava ligada na outra então eu procurava sempre tudo que ficava nesta área eu sempre fiz daí foi indo quando apareceu quando apareceu esta oportunidade da UERGS eu tava trabalhando no Instituto de Providência aqui na Demétrio Ribeiro e me veio esta oportunidade que a SMED encaminhou pra pra as entidades e como nossa entidade era uma conveniada né hã a assessora que fazia assessoria naquela época nos deu essa informação e disse olha gurias esta oportunidade que vocês tem de participar vai dar na sorte ou não de ser contemplada ou não

vocês tem que fazer isto e aí eu entrei neste grupo que tava lá e aí corri comecei a fazer a papelada e entrei então é a pedagogia então vamo lá vamo pedagogia vamo ver o que dá então to aqui não nunca na área da educação eu sempre gostei mas agora também existe uma grande diferença né olhar a maneira da pedagogia trabalhar é uma maneira totalmente diferente de que uns anos atrás é quase também como o serviço social na época que eu fiz dois semestres de serviço social e a saúde era uma coisa muito distante hoje o serviço social já tem uma outro olhar uma outra maneira de trabalhar que não é só o dar e sim fazer com que a pessoa né ajuda que a pessoa vá seguir o seu caminho e a educação a mesma coisa a gente ta ali só pra ajudar colaborar com os pais naquele momento que os pais não estão com a gente iiiii ajudar a criança na autonomia e a crescer a mostrar os caminhos então a gente já ta e as duas são muito ligadas é muito direto então não é uma coisa só lá atrás da mesa que não precisa ficar sentada numa mesa e só desenvolvendo papelzinho papelzinho mas tu pode ta ali tu pode ta mexendo tu pode ta te envolvendo tu pode andar então quer dizer aí mudou totalmente a minha maneira de pensar mas não era a pedagogia não foi a minha meta meu objetivo não era a pedagogia.

2. Então como ingressaste me conta um pouco da tua família dei uma olhada aqui me lembro da tua história eu vi que tem pessoas bem marcantes:

Aqui minha família é uma família muito grande nós somos em seis só que a mãe perdeu uma menina que seria a segunda aos dois anos que depois de muitos anos ela foi descobrir do que ela faleceu ela faleceu de meningite que na época não era nem conhecida iii que a mãe foi saber depois de muitos anos eu acho que nós já estávamos muito grandes ela começou a entender que tudo aquilo que acontecia agora falavam em meningite e coisa e tal que ela lembra que era os sintomas que minha irmã teve então ela faleceu a gente ficou em cinco eu sou o nenê da casa hãhã posso te dizer assim que na família que vem de muita muita batalha muita luta minha mãe teve dois casamentos no primeiro ela era muito jovem ela não conhecia muito as coisas mas queria casar e dizia se ela não se casasse ela se matava aqueles dramas bem e ela casou se arrependeu de ter casado ou se arrependeu de não ter se matado né não sei mais se arrependeu estupidamente pois apesar de ser um trabalhador né era uma pessoa bebia então ela tinha sérios problemas com ele mas só que ela nunca deixou as coisas dominarem ela então ela disse que chegou um certo tempo e ela disse bom se ele não vai mudar quem muda sou eu então ela já tinha meus três irmãos mais velhos e aí ela resolveu um dia ela já estava cansada de ser judiada praticamente pela sogra que morava junto é porque eles eram de origem castelhana e a minha mãe era negra e ele era meio posso dizer um bugre

assim um branco na época considerado branco a sogra já não gostava muito dela porque ela era uma pessoa negra mas ele via o mesmo olhar que a mãe né então só que o problema dele com ela disse ele sempre foi uma pessoa assim que não tinha problema nenhum só que a bebida que deixava ele totalmente transtornado então e pra isso minha mãe disse que pra ela não servia o que ela fez ela deixou foi morar com minha avó né foi morar com minha avó e ainda deu uns bons tapas na sogra que se metia demais na vida deles e não se arrependeu aí ela foi pra luta pro trabalho sendo que foi de lavar roupa trabalhou no GBOEX de serviços gerais não consegui te um estudo uma formação como a gente mas ela sempre colocou que os filhos dela a única herança que ela daria seria os estudos porque ela sempre comentou pra nós assim que ela nunca ela tinha certeza que dinheiro nunca pro berço assim o dinheiro para nós ela nunca poderia deixar mas o que pra ela o que era importante era o estudo e que cada um tivesse pelo mesmo sua casa própria ii realmente faz quatro anos que a mãe morreu eu sou a mais moça nós todos temos... se eu não to hoje no serviço público porque realmente eu não quiz entrar na época que tive oportunidade meus irmãos são todos funcionários públicos todos tem formação hãmm todos tem sua vida todos tem sua casa seu carro sua estrutura familiar ninguém dependia dela há quatro anos atrás ela tinha uma vida normal tinha a casa dela também e nós sempre vivemos hãmmuito hãmmmm como é que eu vou te dizer muito tribo assim sabe muito família a mãe sempre nos nos criou assim muitos juntos dela mas ao mesmo tempo muito autônomos e muito de buscar ela sempre quiz a gente muito em volta dela mas ao mesmo tempo ela fazia com que a gente conhecesse o mundo pra que hoje quando ela não tivesse mais não trouxesse mais nenhum problema para ela então os objetivos dela foram alcançados em vida né a gente tem com certeza assim que os objetivos dela todos foram alcançados depois ela teve que foi meu pai um outro também que não batia não bebia mas era uma pessoa que gostava de viver de bico e ela dizia que bico não botava comida em cima da mesa então ele era muito bom uma pessoa sempre foi o meu pai sempre foi muito bom muito legal mas ele era assim muito devagar e minha mãe sempre foi muito pra ontem as coisas aí ela teve dois filhos foi o meu irmão mais velho que eu e eu aí também não deu certo ela disse vai que os outros já foram e aí ela continuou também na batalha né e praticamente eu posso dizer que minha mãe só não trabalhou até agora quatro anos antes de morrer porque eu tive uma irmã que sofreu um acidente na época e teve que ficar dois anos engessada da cintura pra baixo e mais cadeira de rodas e uma pessoa que teve todo um processo hoje é casada tem quatro filhos e mas a mãe teve que na época ela trabalhava bem trabalhando bem e tudo mais já fazia anos ela teve que...pra cuidar da minha irmã e ela falava que não se arrependeu de ter feito isso e daí depois daquilo ela passou a sempre a ter a casa

dela e a gente sempre ajudou e ela fazia o serviço dela as coisa dela minha mãe sempre foi assim fazia roupa fora principalmente esta roupa que eu estou quem fez foi ela a maioria das roupas que eu tenho ela que fazia porque ela tinha máquina em casa overloque galoneira máquina de tecer a gente tem essas máquinas dela fazia tricot malha então ela sempre desenvolveu os trabalhos dela então ela tinha os trocados dela e mais o que a gente ajudava a gente vivia constantemente em volta dela natal e ano novo sempre dentro da casa dela depois dali da meia noite cada um podia curtir os seus momentos a gente festas e aniversários a casa da mãe sempre foi nossa casa a casa da minha mãe sempre foi uma casa muito grande a cozinha dela sempre foi enorme ta lá ainda a sala é enorme sempre pra acolher porque eram cinco filhos e foram crescendo hoje eu tenho doze sobrinhos eu tenho mais quatro sobrinhos netos então a família sempre foi crescendo e a mãe sempre também continuou desenvolvendo o mesmo esforço que ela tinha com a gente ela desenvolvia com a minhas irmãs desenvolveram com meus sobrinhos então a gente sempre teve agora mesmo vinha correndo e vi meu sobrinho na esquina de carro então a gente tem aquela coisa muito família e a mãe era muito antiga hã hã em termos de idade de repente a psicologia fala algumas coisas mas minha mãe sempre pensou muito das coisas que eu vi hoje que eu li tem muita coisa que eu aprendi com as crianças em relação as crianças tem muita coisa de que eu sei de saúde e virou mexendo mexendo eu descobri que minha mãe por isso eu coloquei ali que ela era minha mestra ela foi minha pedagoga, ela foi minha professora, ela foi porque sempre algumas coisas que até hoje as pessoas falam eram coisas que eu já sabia e que eu via que a minha mãe falava eu nunca me esqueço que sempre falava uma coisa que quando os meus sobrinhos um dos meus sobrinhos mais velho que nasceu o Junior ele era pequenininho e tal aquele delírio o primeiro neto da família dos dois lados da família o primeiro sobrinho de todo mundo o primeiro filho da minha irmã então assim ó era todo um dengo eu me lembro que a minha mãe quando o primeiro banho ela era que dava todos foi ela que deu cuidar o umbigo era ela que cuidava aqueles períodos de sete dias a mãe envolvida aquela coisa toda a mãe envolvida com minhas irmãs por todas elas e com minhas cunhadas também então a mãe falava dizia para os meus irmãos olha quando a gente vai pegar o filho tem que conversar com eles tem que acariciar o filho de vocês ela falava e a mãe brigava muito ela brigava com as pessoas que ela dizia que a criança não era um saco de batatas que as pessoas pegam as crianças e pegam por pegar e saem caminhando não são capazes de ter uma conversa pra criança saber que não está sendo só carregada que no momento que a criança chorava para mudar uma mãe ela incapaz de dizer meu filho ai que amor a mãe ta mudando então a mãe tinha esta questão com eles a gente tava fazendo também quando a criança tava chorando ela chorava era porque

alguma coisa estava incomodando ou alguma coisa ela queria então ela nos ensinou e que eu praticamente ajudei ela e minhas irmãs a criar meus sobrinhos todos tanto é que dali que se gerou essa minha formação como professora mesmo ela dizia quando uma criança ta chorando de mais no primeiro momento se ta olhando e tu não ta vendo nada tira toda roupa da criança às vezes um bichinho uma coisinha ta incomodando ela as vezes vocês tirem toda roupa apertem encosta aperta o ouvido aperta a garganta tanto que a criança para tu vai notar se a criança fizer uma cara uma coisinha mexe no pezinho mexe na mãozinha que alguma coisa ele ta querendo dizer se não achou não ta com nada não é fome já fez tudo mudou fralda alguma coisa ta incomodando então começa a ver se é uma dor uma febre alguma coisa a famy sempre colocou isso para nós sempre quando vai mudar dar o banho conversar com a criança a mãe fazia dizia faz uma massagem no pezinho olha o teu pezinho aí a mãe dizia assim vocês vão dizer que as crianças que a gente que eu sou retardada mas hoje ele não sabe o que é o pezinho dele mas ele ta ouvindo amanhã ele sabe amanhã ele vai levantar o pezinho dele e ela falava sempre assim para nós sempre ela dizia e como eu era a mais moça e curtia curto os meus sobrinhos feito uma leoa né então para mim era uma maravilha com onze anos meu sobrinho tinha nascido e ficava lá com a mãe então eu podia agarrar eu podia ajudar a mudar eu tava aprendendo tudo isso então aquilo foi o primeiro, foi o segundo o décimo e agora eu to com os sobrinhos netos e de vez em quando os sobrinhos saem e pedem tia fica para mim e aí eu acabo ficando por realmente faz parte da coisa né porque eles mesmos dizem como até esta semana eu achei engraçado meu sobrinho tava indo pra praia e o pequeno dele que é o Kalã que tinha dois anos eles tavam deixando para mim porque tinham que dar uma saída a esposa dele dizia assim que eles me chamam de tia geia né o Cristiane tu não sabe que pra tia tu não precisa dizer nada é só tu largar não precisa dizer nada aí ela eu sei Carlos não tu não precisa dizer nada se fosse outra pessoa até concordo que tinha regras, mas ta tia tu não precisa dizer regras mas pra tia tu não precisa dizer nada tu esqueceu que foi ela que nos criou então eles tem assim toda essa questão e eu acompanhei não só como acompanho até hoje formatura de jardim tava deles eu lá eles dizem a verdadeira macaca de auditório tudo o que eles faziam era tudo sempre lindo maravilhoso tudo o que eu precisava em relação a criança eu usava eles e eles participavam então assim eu tenho convívio com os meus sobrinhos muito quem olha diz assim muito mãe muito leoa e ao mesmo tempo muito professora então eu tenho muito orgulho deles do que eles são hoje pelo que eles fazem pelo que eles passam pros pros outros pelo que eles passam para os filhos deles porque isso vem uma questão de herança a mãe foi largando pra nós e eles também os mais velhos curtiram minha mãe também puderam conhecer ai e ter este contato então eles mesmos falam eu me

lembro da vo que dizia tal coisa ate mesmo eu tenho um sobrinho de 14 anos que ele gosta muito de mexer na terra ba tia as vezes eu to mexendo nas folhagens lá com o pai e lembro da vó conversando com as flores “minhas florzinhas” e eles riam muito que a mãe antes de chegar no atelier dela pra mexer ela gritava e quando ela gritava ela conversava com as máquinas e acordava as máquinas e aí eles diziam assim aí a vó já ta com as loucuras dela e ela dizia não pensam que as máquinas também não dormem se eu chegar aqui a trancos e barrancos e meter um tecido aqui e já sai costurando ela pode quebrar a agulha ela pode não funcionar porque ela também ficou parada ela ta parada fica fria a máquina e tudo isso eles achavam muito engraçado só que hoje muitas dessas coisas a gente usa utiliza e tem um resultado porque por ser uma máquina diferente disto ela tem que antes de começar a trabalhar ela tem que ter um certo jeitinho pra lidar com a coisa porque senão a máquina também não funciona então a mãe sempre colocou isso e a gente tem ainda eu nestas coisinhas mínimas iii questão de doenças de chá ela nos ensinava lembro um dia lá em casa um sobrinho filho da minha irmã tava com dor de barriga então dava esse chá que usava muito no mato às vezes até pra dar tempo de chegar no médico um chazinho te alivia um pouquinho pra tu poder chegar pedir um socorro e às vezes tu não tem nada dentro de cãs mas tem aquilo que pode te ajudar naquele momento então tudo isso a mãe foi muito médica, muito pedagoga, então hoje a gente vê que tudo era um aprendizado que antigamente o pessoal falava dos antigos mas que eles que realmente tinham este poder da pedagogia como um todo e que é a própria pedagogia que hoje muita gente não teve chance não é mais a pura pedagogia existem várias pedagogias sejam da natureza através disso através dos animais que realmente isso aí era antigo o pessoal do interior mesmo que nós não éramos do interior nem temos acredito a gente acredita que não temos acredita que não tem familiar no interior porque a nossa história é meia assim a gente sabe minha no caso minha bisavó já era escrava já do ventre livre quando veio pra cá pela família dos Borges de Medeiros em todo caso a mãe dela talvez o mistério todo que veio trazida de lá de onde não se sabe mas ela tanto é que eles que deram o nome dela de Rogéria Medeiros então eu que herdei o nome dela mas ela que veio e quem deu este nome para ele dela esse nome realmente não era dela não era dela foi dado para ela mas não era o nome dela era uma coisa que tinha que buscar muito num período eu tive vontade de pesquisar mas eu parei.

3. Tu estás trabalhando atualmente? Já trabalhaste em algum lugar?

Atualmente eu tou desempregada mas to fazendo estágio pela FASC no SASE lá na restinga Trabalha com de sete á treze anos é uma experiência diferente que a tatiane também

tem a princípio mas eu trabalhei três anos no mesmos 10 anos que eu trabalhei no Instituto de Providência na Educação Infantil e neste meio neste período eu trabalhei 3 anos ao lado do Instituto tinha a casa das Irmãs que era a casa...

4. Me conta assim tuas experiências anteriores tu falaste agora que quero saber sobre aprendizagens no decorrer do curso da UERGS, das trajetórias, vivências, conquistas e dificuldades enquanto aluna e a questão de como os professores auxiliaram nestas conquistas e dificuldades:

Olha eu vou dizer bastante coisa assim até conquistas a gente teve um monte assim essas dificuldades a gente acha que aparentemente parece que a gente teve mais né talvez até pelo fato de a gente tá há há simultaneamente na prática com a teoria né então obviamente nós temos viemos de algum a maioria veio de algum tempo da prática que agora tem que trabalhar junto a teoria então eu não sei se torna bem mais fácil mas para mim assim se tornou bem mais difícil porque a gente não tava preparado pra fazer uma um equilíbrio uma parada para poder entender que aquilo ali era a gente sabe que é necessário a sempre buscou mas parecia que o fato de a gente se pechar com aquilo que a gente já sabia já mas que a gente precisava entender parece que se tornava uma coisa meio de rebeldia meio de que a gente se pechava muito com isso então isso se tornou muito difícil há há parecia que o choque com a matéria com um ciclo com um professor parecia que se tornava uma coisa muito grande e no entanto hoje eu sempre que paro pra pensar eu vejo que não era uma coisa muito rápida muito ligeira e que não nos deram não que não dessem assim a gente não teve um tempo pra poder entender né ou entender entender nossas coisas foi uma coisa muito tumultuada né a gente não teve a gente não tinha espaço talvez por causa disso a gente nunca teve um espaço assim porque a aula a gente sofreu muito pela questão do local a gente passou verões horríveis aqui dentro era muita gente num sala só a gente tinha aula na rua a gente passava sol chuva tudo lá na rua a gente passou um janeiro assim ó manhã e tarde aqui dentro saía daqui às vezes sete horas da noite tipo assim trinta dias o dia inteiro aqui dentro a gente viu gente passar mal e as coisas sempre eram pra ontem então hoje tu chegava e amanhã tu já tinha que entregar algo lindo e maravilhoso deslumbrante tu tinha que escrever tu tinha que colocar tuas experiências tu tinha que ser maravilhosa tu não podia ter há vamos supor erros nenhum e tu mesma ao tempo que isso vinha tu também te cobrava disso então a gente nunca teve tempo pra aquela que eu vejo que em outros momentos assim outras situações que foi que não foi a nossa que a gente tem uma caminhada mais um aprendizado diferente e isso nosso não isso foi muito tudo junto tu teve que fazer o livro e ao mesmo tempo tu tem que

aprender a escrever fazendo o livro tu que aprender a corrigir ao mesmo tempo fazendo o livro então tu não vem de uma caminhada que tu já tem uma que tu já conhece tu já tem uma sequência que sabe como que tu vai começar que depois que tu vai escrever tu vai dar uma enxugada que tu vai dar uma lida que tu vai fica de passar para alguém que pode te ajudar não agente tinha que buscar as coisas né e a gente tinha que pensar será que é assim aí a gente ia lá e buscava e não era aquilo aí a gente se batia e aí então se tornou muito confuso isso mas assim ó a gente eu noto que muita coisa que aqui nossa equipe de professores por todos a gente passou em termos di di de aprendizado di do novo do que realmente as nossas crianças tão precisando eu vejo que nós temos uma olha posso dizer assim nós temos tudo aqui porque ainda existe universidade faculdades que não chegaram a este nível de conhecimento que a gente ta tendo aqui e que muitas vezes conversando com outras pessoa elas acham que o que a gente ta passando acham horrível o que a gente ta passando mas ao mesmo tempo gostariam de tar passando por isso porque gostariam de aprender isso que nós estamos aprendendo agora então eu vejo essa diferença que pra gente é muito boa e que também nós temos a prática no dia a dia então para nós fecha nosso maior problema foi eu acho que assim o tempo que a gente não tem né aquele tempo do aquele tempo pra gente realmente fazer o que a gente tem que fazer o espaço que a gente não tem né então acho que isso que nos prejudica bastante porque nosso tempo fora o tempo daqui que ele é pequeno nós temos um dia inteiro trabalhando então a gente não tem muito tempo pra se dedicar pra faculdade mais eu uma coisa que eu acho que foi muito negativo por isso que a gente começou a fazer profissional então essa troca pra nós é muito é muito eu vejo assim pra mim é muita vida quando tu chegava tava começando a entender eu pensei vinha um outro que começava com uma outra linha de uma outra forma parecia que aquilo caia e aí parecia tu tinha parece que o material todo aquele digamos um exemplo que tu Fabiani nos dava aí já saia e vinha outra que o teu não precisava mais mas que a gente sabe que vai busca no material no livro mas isso aí é que não teve uma sequência e foi o que nos prejudicou bastante mas eu acho que em termos de crescimento o nosso foi maravilhoso e ta sendo eu acho que é uma pena não ter uma outra turma acho que tem muita gente fora que poderia aproveitar que ta querendo mais e até mesmo gente que passou que já fez uma pedagogia há um tempo atrás se tivesse pelo menos passado um ano aqui uma semestre as coisas novas que nós tivemos aqui muita coisa melhorava nas escolas infantis o pessoal ta muito arcaico ainda e muito cheio de de de manias essas entidades criaram aquele aquele vínculo aquela coisa daquele mundinho daquele jeitinho não muda acho que quanto mais ... eu acho que é bem

5. Muito interessante o que colocaste até agora. Mas ainda faço uma pergunta porque normalmente ela é mais abrangente de tudo que eu te perguntei. O que é que te vem à cabeça, alguma coisa que tu gostaria de acrescentar assim de forma livre assim olha o que eu poderia acrescentar:

Eu acho ham eu acho que pra mim pra educação infantil num todo pra nós pelo menos nós estamos precisando a educação infantil hoje ela ta muito ampla ela ta linda maravilhosa a criança tem tudo pode se dizer mas ainda existe muito lado que é a família que precisaria existir um grupo de profissionais que trabalhasse com esse lado enquanto não tiver esse mesmo esse mesmos profissionais que se interessam pela criança não tiver profissionais pra trabalhar com as famílias ainda a gente vai ter sérios problemas porque a nossa criança tá precisando a partir de agora não é mais conhecimento não é mais escola infantil não é mais nada tão precisando que ajudem as famílias deles e eles consigam ter uma vida melhor, eu acho que a nossa família de hoje ela perdeu todo ooo a questão aquela eu não sei se é porque eu te disse eu venho de uma família na qual existe uma importância de tu chegar e dizer um bom dia pra pessoa e que minha mãe fazia questão de que quando a gente saísse ela dissesse vai com Deus era uma benção que ela tava nos dando que ainda as famílias no momento em que estão juntas são incapazes de sentar numa mesa e naquele exato momento mesmo que fosse naquele exato momento era o momento que a gente tava bem próximo e que era aquele momento de harmonia de alegria mesmo que fosse para debater algum assunto mas a gente estava junto naquele momento e é um momento prazeroso que era um momento de alimentação porque antigamente as famílias pelo menos na minha família costumavam mesmo que a gente era criança as crianças comiam sozinhas então a minha mãe sempre foi assim a gente comia depois que as pessoas a gente não incomodasse era o momento deles sempre elas tiveram essa opinião então esses momentos primeiros essa questão do muito obrigado com licença por favor bom dia vai com Deus a partir deste momento que isso acabou a partir disto é que começou a entrar essa violência uma violência não é violência por causa do revólver que eu vejo não é por causa da faca nem por causa do dinheiro nem é por causa de um prato de comida realmente esta violência ta porque as famílias não se amam mais não se ajudam então eu eu que não tenho uma família que não me dá bola que não me mal trata porque que eu vou sair na rua e não vou assaltar alguém porque eu que vou sair na rua e não vou tirar a comida de alguém se lá em casa aquelas pessoas que fazem parte de mim não me dão bola porque que um da rua vai me da então esse olhar da gente até trabalhando com eles com essas crianças a gente tem que mostrar pra eles o seguinte que apesar dos problemas que eles tem lê dentro eles podem se mudar eles podem ver que existem ainda pessoas que

podem mas se a gente não tiver essa força de quem pode trabalhar com as famílias essa toda essa violência que o mundo fala essa questão toda dos problemas das crianças isso nunca vai acabar porque as mães não estão preocupadas com elas as famílias não são preocupadas com seus filhos evolui tanto o mundo que as pessoas se preocuparam com tudo mais menos com seus filhos então é muita ganância muito dinheiro muita mídia muita coisa e esqueceram o principal né eu te amo pó eu gosto de ti vem cá me dá um beijo senta no meu colo e é diferente em vez de senta no meu colo a mãe diz para criança eu paguei tua passagem se alguém quizer o teu lugar tu não dá o lugar tu ta ali cheia de coisa ta com a criança sentada mas a mãe disse que não era pra ele levantar e ele vai não vai dar o lugar então se aos sete anos ele não vai dar o lugar para uma pessoa aos quinze ele não vai dar aos dezoito ele pode matar pode fazer o que bem entender então eu vejo que neste sentido aí a gente tá precisando de alguém que trabalhe aí o mundo com certeza não vai ter violência. COM CERTEZA. MUITO OBRIGADA.

ANEXO C – Exemplo de memorial

“Não há maior crime que destruir um sonho...nem maior virtude que realiza-lo.” No exercício do meu imaginário, na tentativa de compreender o meu mundo, já reconhecia que o ENSINAR, O APRENDER eram elementos muito importantes na vida. Realizei meu sonho de infância quando aos quinze anos ingressei na Escola Estadual Paulo da Gama para cursar o Ensino Médio, habilitação magistério. No decorrer dos cursos algumas decepções: muita preparação para dar aula e pouquíssima oportunidade de interagir com os alunos e experimentar a experiência de ser educadora. Na minha expectativa o curso deve trazer as possibilidades de prática e de pensar sobre a mesma, além de oferecer novas situações para se exercer o “repensar da ação”. Na minha avaliação o curso do magistério era insuficiente, por isso, fiz um curso de Recreação. Durante o estágio trabalhei com crianças de três anos e aí fiquei extremamente indecisa, me questionando sobre qual a minha opção: trabalhar com crianças de idade pré-escolar ou escolar. Reconheço que o “gosto” pela atividade profissional é fundamental para o desempenho satisfatório, principalmente na área da educação. Então alguns fatos colaboram para minha escolha me tornei mãe e trabalhei na creche Dente de Leite, uma instituição particular. Nesta situação, questionei minha atuação profissional, pois a minha atuação profissional, pois a minha prática coordenada pela direção da escola era propor atividades recreativas de forma espontânea sem planejamento. Eu, enquanto protagonista da minha história, fui buscar outro ambiente pré-escolar que atenuasse as minhas inquietações: fiz o concurso para atender os filhos dos funcionários do hospital de Clínicas de Porto Alegre, creche padrão, considerando as exigências na área da saúde e da legislação da área da educação vigentes. Nesta instituição constatei que o atendimento às crianças, o cuidado que se deve ter com as mesmas, tem origem na ação pedagógica e que auxilia-las na satisfação de suas necessidades exige do educador uma postura muito séria, embora para elas tudo seja brincadeira.

Em 1992 ingressei como estatutária de Porto Alegre através do concurso para monitor da Prefeitura Municipal, desde então venho podendo usufruir da condição de um profissional atualizado, pois é característica da secretaria municipal (SMED) sob administração popular, a qualificação profissional continuada ofertada através de seminários, cursos, palestras e ainda podemos organizar dez dias do ano para pensarmos, conversarmos e discutirmos sobre educação infantil, minha área de atuação dentro das unidades de ensino.

O que mais me impactou foi a realidade da clientela que passei a atender: alunos de periferia, carentes não só de comida, mas de carinho e de perspectivas de vida futura. Na escola onde sou educadora, em 2000 fizemos uma pesquisa na comunidade para nos aproximarmos dela e construirmos enquanto comunidade escolar. Conviver com tantas diferenças fez com que eu questionasse sobre a importância dos saberes dos educandos e dos educadores. Venho compreendendo que a classe popular é detentora de conhecimentos pertinentes as suas necessidades e que possibilitar a troca entre toda a comunidade, isso é fazer educação, fundamentando o respeito a condição de ser gente como essencial no processo educativo, lembrando a citação de Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Martins, 1986). É reconhecendo a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como uma instituição mediadora entre o conhecimento teórico e os fazeres da Educação Infantil, que expresse minha necessidade de satisfazer minhas “inquietações” cognitivas e minha realidade econômica na condição de monitora da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil, em estar habilitada a cursar o nível superior oferecido.

EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO CURSO:

Espero satisfazer minhas inquietações, poder ampliar meus horizontes e trocar experiências.

Sempre quis fazer esse curso, mas nunca tive oportunidade financeira, e com todo o meu esforço não consegui passar na UERGS. Desejo finalmente conseguir realizar esse sonho tão esperado.