

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS DA FORMAÇÃO

Rejane Cavaleiro

FAMES/UFSM

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa concluída em 2006, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e desenvolvimento Profissional. Insere-se na Temática que investiga a Formação dos Professores que atuam no curso de Pedagogia da UFSM e as trajetórias que estes sujeitos vêm construindo, em análises que vão desde o levantamento das escolhas de formação pessoal, os caminhos percorridos para chegarem a docentes numa universidade federal, a concomitância em desenvolver formação tendo que atuar sob duas matrizes curriculares vigorando cada uma delas com concepções de docência e formação bem distintas, até a investigação que se dedica a conhecer quais são as concepções construídas que os docentes têm sobre formação. A metodologia utilizada tem cunho quanti-qualitativo que traça um perfil institucional dos sujeitos e a outra que interpreta os dados obtidos nas entrevistas. As interpretações estão organizadas em seis blocos temáticos e sete subeixos titulados com metáforas que pressupõem o movimento percebido no relato das trajetórias construídas pelos docentes. Foi possível encontrar mais certezas do que dúvidas. Num curso que forma futuros professores com o foco na educação básica, é do conhecimento dos docentes que promovem institucionalmente tal formação que, lidar com dúvidas e certezas em si já é a própria auto-formação e para que o façam é preciso que tenham um lastro teórico consistente que dê conta das *encruzilhadas* e desestabilize o que constitui as chamadas armadilhas deste caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais realizações.

Palavras-chave: Formação Docente, Trajetórias de Formação, Docência Superior, Concepções de Formação

Trajetórias Formativas dos Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia: caminhos e encruzilhadas da formação

A expansão da escola elementar no final do Império através dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia no Brasil passa a exercer uma relativa pressão para o preparo de professores formados, de nível médio, ocasionando com isso o surgimento do curso Normal. A urgência do saber fazer, frente à necessidade de substituição ou qualificação do significativo número de professores leigos atuando nos espaços escolares indistintamente, devido ao crescimento da procura para o ingresso ao saber escolarizado, postergou a necessidade de conhecer mais profundamente a fundamentação do que era feito e, conseqüentemente, como avaliar nesses modos de fazer. A partir daí, os riscos da reprodução na íntegra dos modelos de educação europeus contribuiriam para um processo de tateamento às cegas da realidade brasileira. Este processo que desencadeava uma aceleração na formação de professores pressionava também a necessidade da construção desta tão esperada identidade de Curso de Pedagogia em função das características do papel que o pedagogo desempenhava. Para Freitas (*apud* BRZEZINSKI, 2004, p. 43), a formação acelerada dos pedagogos:

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

Até os anos 60 da República, este era o perfil da formação dos formadores que não se encerra aí. Muitos foram os acontecimentos que marcaram essa época de grandes feitos inovadores na área da Educação Superior no Brasil. Os contrastes no interior das Universidades nasciam do momento político vivido no País.

Além da promulgação da LDBEN, em 1961, e da elaboração do *Plano Nacional de Educação*, em 1962, nos primeiros anos da década surgiram os mais criativos movimentos de cultura e educação da história da educação brasileira: Movimento de Cultura Popular, do Recife depois de

Pernambuco; Centro de Cultura Popular da UNE; Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência dos Bispos do Brasil em convênio com o Governo Federal; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba. Ocorre também a sistematização do Método de Alfabetização de Paulo Freire, testado em Angicos, no Rio Grande do Norte, e equacionado para ser aplicado em todo o Brasil, no início de 1964, através do Plano

Nacional de Alfabetização. (Fávero apud Isaia e Morosini.2003)

No Rio Grande do Sul, mais especificamente no coração deste Estado da União, no Município de Santa Maria, surge também na década de 60, o Curso de Pedagogia primeiramente de forma tímida como um curso da UFSM anexo à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição - a FIC- em atividade fora do Campus, no centro da cidade de Santa Maria.

A FIC sediou o Curso de Pedagogia da UFSM até março de 1966, quando somente então se instala no Campus da UFSM, graças à federalização dos cursos de Formação de Professores, uma exigência contida na Lei de Diretrizes e bases da Educação nº. 4.024/61. Segundo Brzezinski (2004, p.79), em 1970 “conforme o IBGE, existia no Brasil 148 Cursos de Pedagogia sendo que 61% eram particulares. Em 1972, o Curso de Pedagogia da UFSM passa a oferecer a habilitação em Orientação Educacional. Seguindo esta linha do tempo que marca a trajetória da Pedagogia no contexto nacional em 1975, dos 234 Cursos, 72% eram particulares.. Em 1980, os Cursos particulares alcançaram 78% dos 264 existentes.”

A modificação da Grade Curricular do Curso de Pedagogia, pela extinção das duas habilitações até então oferecidas de Orientação Educacional e Deficientes em Audiocomunicação é autorizada nos termos do Parecer nº 65/82/CFE e Parecer de nº 42/83 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, justificando-se na compreensão de que o Curso precisa estar sempre atento ao objetivo de qualificar o profissional que se propunha formar, inserindo esta visão formadora no contexto do tempo histórico atual e, assim, articular cada vez mais os objetivos de formação inicial em correspondência com a expectativa do ideário social e educativo da época. Estas mudanças embrionaram a Matriz Curricular que estaria em vigor a partir de 1984.

O exercício docente aponta, no Curso de Pedagogia da UFSM, uma série de procedimentos educativos que, ao longo do tempo, perderam seu poder de articular as

necessidades sócio-educacionais e os conteúdos que integram o currículo em um curso de formação de formadores, identificando-os ao longo dos anos.

A preocupação com a formação diferenciada do professor e do educador perde a referência e estimula o surgimento de estudos que culminariam na proposta de uma nova Matriz curricular a partir de 2004. Neste sentido, Isaia (2003, p. 370) é pontual quando define *trajetória* como:

Porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. A trajetória em uma visão unitária, integra percurso pessoal e profissional que, no caso dos professores, compreende a carreira docente. O pano de fundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial.

Desta forma, a trajetória do grupo é também uma parte da trajetória de cada professor em particular.

Podemos, então, deduzir que as trajetórias formativas dos professores contemplam dinâmicas geracionais, marcas da vida da profissão, bem como um complexo formado por conhecimentos de cunho específico e pedagógico, indispensáveis à dimensão profissional da docência.

Concepções de Formação

Para abordarmos as concepções de formação, partimos das colocações de Garcia (1999, p. 26), ao dizer:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e

crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (GARCIA, 1999).

A formação envolve um contexto que insere o docente na sua própria trajetória, na trajetória da instituição e, principalmente, do curso, ao mesmo tempo, em que ele constitui e é constituído por este ambiente de trabalho.

A temática da pesquisa que levantou os dados de referência utilizados no presente artigo envolve as Trajetórias de Formação dos Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia: Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais da UFSM que buscou:

- Traçar a trajetória formativa dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia;
- Identificar qual a concepção de formação que estes professores apresentam;
- Detectar a compreensão que os professores têm de seu papel de formadores nos Cursos de Pedagogia.

O Centro de Educação da UFSM que sedia o universo físico ao qual faremos referência, está sediado no Campus da Cidade Universitária, que se localiza no Bairro Camobi, distante a 12 km do centro da cidade de Santa Maria,RS.

Ao longo da Análise de Conteúdo dos dados coletados, as referências aos participantes da pesquisa foram indicadas por seus pseudônimos escolhidos pela autora deste artigo no momento em que se dava cada uma das entrevistas que assim foram justificados:

Luz: Pela objetividade para referir-se aos fatos. Imediato, claro,branco . ..LUZ;

Terra: Pelo apego às coisas de sua origem: família, valores, lugar onde nasceu...riso de essência forte como abraço que acolhe e depois protege...TERRA;

Água: Pela aparência e tom de voz calmos, gestos amenos.... força, direção e profundidade nas colocações... um rio “Uruguai” de ÁGUA transparente;

Sol : Pelo riso aberto e forma branda, permanente... de construir a própria docência em situações diversas sem perder a característica do seu temperamento... SOL;

Vento: Pela forma de rajada por onde passa, voz alta, posições firmes e indecisões marcantes ao longo do tempo... move-se, arregla-se , reconstrói...VENTO;

Ar: Pela capacidade de estar em todos os lugares, favoravelmente...oxigenando idéias;renovação... olhar verde-esperança entre os espaços das trajetórias que ARTicula...AR

Rocha: Pela firmeza incondicional fundada na origem de cada palavra que dá sentido ao pensamento como um todo em si... força nas convicções...ROCHA.

Do entrelaçamento dos dados obtidos nos dois momentos de análise emergiram o que chamaremos de BLOCOS TEMÁTICOS e EIXOS que compõem a ambiência na qual se situa todo o entorno que discutirá os resultados.

Para Nóvoa (1992), a feminização do magistério, em especial o magistério que compreende o ensino na escola básica, tem em sua gênese como profissão, características como a docilidade, a preocupação com o cuidado, aliado ao fato da escola ter sido concebida como o espaço de controle, do silêncio, da obediência e da disciplina.

Do quanto isso era possível administrar todo o tempo do ser professora , administrar uma casa, administrar filhos...isso seria uma coisa como que fazer parte da vida da mulher.(...)”Eu estudava numa escola no interior... Na época, era do 8º Distrito de Santa Maria e agora, recentemente, ela se emancipou. eu saí da escola e fui trabalhar. tinha duas irmãs mais velhas do que eu... Vim pra Santa Maria, no que na época era chamado de armazém.

Não sabemos qual a profissão das irmãs do entrevistado, no entanto é sabido que a ênfase de adesão do universo feminino, essencialmente no exercício das funções de magistério, se dá nas séries iniciais da escolarização no Brasil e, com o passar dos níveis escolares, a inversão dos percentuais se dá em favor dos homens.

Gostei muito do curso. Aí no segundo, como eu “tinha muita certeza do que eu queria”..Bom, não passei na Farmácia...Como aluna no curso... por falta até de motivação, de incentivo dos professores. Dos meus Professores, pelo menos de dizer, de incentivar...(...) Na metade do curso da Veterinária me descobriram! Na verdade, já tinham me descoberto. Fui expulso do

quartel(...) ficar ao ar livre(...) Aí eu acabei, no final das contas... do ensino Superior.(...)

Posição Profissional na UFSM:

Tramas que tecem o caminho da profissão.

Os outros 50% de professores ocupam a faixa de tempo de entrada na docência do ensino superior equitativamente entre 11 anos e mais de 21 anos.

Nestas ambigüidades estão contidas as crises geracionais das quais nos fala Isaia (2000, 2003, 2006) que perpassam o desenvolvimento dos construtos mentais transformados pelo exercício de permanente reconstrução dos conhecimentos compartilhados dos quais nos fala Bolzan (2002).

Como eu tenho duas coordenações, eu estou muito no administrativo: 20h na Coordenação do Curso mais não sei quantas horas(...). professores. Nós! Já teve uma PED, por exemplo, que se chegou ao final do semestre, sem ter conseguido organizar um plano de trabalho, entre seis professores, por total, assim, incompetência nossa, por conseguir enxergar um tema comum, de uma maneira de trabalhar conjunta a partir da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da História da Educação, da Pesquisa, das Políticas e assim por diante. há bastante tempo já, depois fui Coordenadora da Pedagogia,(...)... mais ampliada e até discutia lá numa aula da PED , no 2º semestre do Curso,...

No trecho retirado da narrativa de **Terra**, entramos em contato com o que isso significa no cotidiano da maioria dos professores do CE.

É interessante caracterizar os critérios de progressão no Plano de Carreira do Professor do Ensino Superior. O conjunto destes dados é constitutivo do perfil institucional específico de atuação dos professores na Pedagogia e a análise destes revela o quão festo podem ser as armadilhas encontradas nas encruzilhadas destes caminhos formadores.

Houve um tempo em que na escola (...), Isso me incomodou muito no início porque fora estar na atuação do professor, ter que fazer todo aquele “romance” ...do Grupo de Avaliação Institucional onde estavam fazendo

uma avaliação do curso de Pedagogia naquela Matriz que tinha iniciado lá em 84 na Universidade. Quais eram os anseios dos alunos.

Naquele primeiro dia de aula na frente da turma...na minha cópia, é importante.(...)”

Do cômputo geral do percentual de professores que atua nos cursos de Pedagogia, 87,5% aproveitam o conteúdo dos materiais que produzem, nas aulas que ministram, enquanto os 12,5% restante não consideram que esse material possa ser utilizado como meio de estudos com seus alunos, futuros professores.

Há uma incidência de 58,3% do total de professores da Pedagogia, atuando diretamente em atividades de graduação. *A questão da formação está na cabeça...As crianças na Educação Musical, em que medida são repassadas essas respostas pra língua portuguesa, para língua matemática, no campo dos sociais.? A escolha do curso.* Podemos dizer então que, somente 1,7% do percentual destes professores que revelaram não atuar diretamente com os futuros pedagogos, encontram-se “diluídos” no índice dos 19,4% que indicam não terem afinidade nem no campo teórico nem no campo da prática.

- E isto me fez parar e pensar profundamente na forma como eu organizei a sala de aula especialmente nas questões da disciplina, na construção do conhecimento.(...) , muito próxima ao sentimento das crianças. .Digamos que ela fugia da disciplina da escola na época. No pré-escolar eram classes,um atrás do outro e uma disciplina muito rígida(...)Nós rezávamos no início e no final . Enfim, e o meu colega do lado, berra na hora na oração: ...

“Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro”

Considerando que a análise revela aspectos relativos à experiência que os professores tenham tido em níveis de ensino em períodos anteriores à entrada como professores no ensino superior, no seguimento podemos dizer que no mesmo tempo que registramos que 45,8% dos professores tiveram algum tipo de experiência docente no Ensino Médio anterior à entrada na docência do Ensino Superior.

No caso dos professores, os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/espço de atuação do professor.

Embora os professores formadores na graduação de pedagogia, seja ela em Educação Infantil ou nos Anos iniciais, não atuem na formação dos professores de áreas específicas do conhecimento aos quais as matrizes curriculares reservam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a consideração deste nível de escolaridade na trajetória de formação dos docentes, não poderia deixar de ser contemplada no intuito de não excluir qualquer experiência possível neste processo de constituição da professoralidade de cada um.

O perfil de formação que está sendo desenvolvido no curso de Pedagogia do CE da UFSM está sustentado, a partir dos subsídios teóricos que nos permite afirmar que pesquisadores-professores estão formando pesquisadores-professores, e não professores-pesquisadores. Os docentes dos cursos de Pedagogia da UFSM não têm a apropriação dos saberes da experiência nos referidos níveis que são parte importante e também construtora do processo docente para o qual profissionalmente formam.

Neste sentido, a escolha do título do subeixo denominado *as pontes de desconstrução* é uma referência aos estímulos no desenvolvimento de processos reflexivos aos quais os professores formadores têm como intenção representar na formação dos futuros professores como uma estratégia de emancipação dos construtos mentais destes aos quais contribuem para formar.

O gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade são relativos ao que postulam os professores sobre *estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico*.

O Fortalecimento da Universidade e o enfraquecimento da Formação.

Todo esse movimento que estimula, também concorre para a mudança de foco na formação dos futuros professores. Talvez daí surja a impressão do curso estar formando educadores e não professores.

Ao fazerem referência às possíveis implicações que envolvem *sentimentos* de alegria e, conseqüentemente, também de frustração aos quais podem ser remetidos na condição de docentes dos futuros professores no percurso dos processos de desenvolvimento da formação, consideremos o que diz Isaia (2003, p.372):

São elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores por representarem vivências afetivas de caráter apreciativo, condicionando a atitude valorativa dos educadores frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Transpondo para o mundo acadêmico, infere-se que a negação dos sentimentos e a valorização unilateral dos processos cognitivos e das estratégias de ação podem levar a uma prática docente alienada do mundo pessoal de professores e alunos, sendo responsável pela fragmentação e empobrecimento dos mesmos como pessoas e profissionais.

Cinco dos sete sujeitos participantes da dimensão qualitativa da pesquisa que especifica um percentual de 7,1%, logo, bem mais do que a metade dos docentes entrevistados na 2ª fase da pesquisa, revelou que ser professor é uma representação profissional por eles vivenciada desde a infância. Os professores compartilham, reivindicam a plasticidade do tempo e exigem de si cada vez mais. Encruzilhadas dos caminhos de formação, que mudam, fortalecem, relativizam e nos apresentam olhares singulares em direções que formam muito mais do que profissionais pseudamente preparados, mas profissionais capazes de pensarem a própria docência como uma construção de saberes compartilhados de um fazer docente possível na impossibilidade.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação dos Professores que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Set/ Out/ Nov/ dez, 2001.

_____. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores:** Busca e Movimento. Campinas, SP: Papirus, 5ª edição, 2004



ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Adaptado de acordo com a lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, D.O. 30/04/2001, p. 21.

ISAIA, Silvia. O Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES. 2003.

Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 370

_____. O Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias Como pessoa e como Profissional. In Morosini, M. (org) **Professor do Ensino Superior**. Identidade, Docência e Formação. Brasília, Plano, 2000.

_____. Cunha, M. I. (coords) Formação Docente e Educação Superior In: MOROSINI, M. (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária , V. II – Glossário** – Brasília: INEP, 2006. (esperando lançamento).

_____e BOLZAN, Doris. Artigo: **Tessituras dos Processos Formativos de Professores que atuam nas Licenciaturas**. 2006.

LEITE, D.; Morosini, M., orgs. **Universidade Futurante**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1997.

MARCELO, Carlos. **Introducción a la formación del profesorado**. Teorias y Métodos Sevilha: Universidad de Sevilha, 1989.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Os Professores e a Profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2ª Edição, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**, 2ª ed. São Paulo: Cortêz, 2000.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortêz, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortêz, 2001.: Artes Médicas Sul, 2000.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico** dos Cursos de Pedagogia / CE/UFSM.