

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM

Profª. Rejane Cavalheiro-
Autora

Profª Silvia Maria Aguiar Isaia-
Orientadora da Pesquisa

Profª Dóris Pires Vargas Bolzan-
Co- orientadora da Pesquisa
UFSM

Eixo- Temático: Formação de Professores no Ensino Superior

Resumo

A pesquisa na qual o presente artigo se fundamenta insere-se na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE/UFSM e volta-se para o estudo das Trajetórias de Formação dos Professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM. Seu objetivo foi investigar a trajetória de formação que estes sujeitos vêm construindo e qual a repercussão da mesma na formação de futuros professores de educação infantil e anos iniciais nas concepções destes professores. A metodologia de cunho quanti-qualitativo envolveu dois momentos da investigação. Um relativo a um questionário e o outro a uma entrevista. Os dados coletados, tendo por norte a análise de conteúdo, foram organizados em Blocos Temáticos e Eixos Norteadores. Os docentes participantes, a partir de suas trajetórias formativas, indicam a necessidade do saber lidar com as incertezas inerentes à docência, alicerçados em um lastro teórico-prático que lhes permita dar conta das encruzilhadas deste caminho pontilhado de obstáculos, mas, contudo, prenhe de realizações.

Palavras-chave: Trajetórias de formação de professores. Docência Superior. Concepções de formação.

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da UFSM

Apresentação

O presente artigo parte dos achados de pesquisa de Mestrado concluída em 2007 que teve como foco de análise as Trajetórias de Formação dos Professores que atuavam entre 2005 e 2006 nos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais da UFSM. Tal estudo empregou, para a coleta de dados, um questionário entregue à todos os Professores que atuam nestes Cursos e entrevistas individuais com sete destes docentes integrantes dos diferentes departamentos, **MEN**¹, **FUE**², **ADE**³ e **EDE**⁴ com atuação mínima de oito anos nos referidos cursos , e que preferencialmente tenham vivenciado a experiência de planejar seus programas de ensino com base nas duas matrizes curriculares (1984 e 2004) em tempo concomitante. O questionário foi organizado com questões objetivas, com desdobramentos descritivos em algumas delas. Estas questões estão expressas na forma de gráficos que orientaram as análises realizadas. A entrevista narrativa, de cunho qualitativo, segue três questões norteadoras: 1^a) qual o perfil formativo dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia; 2^a) qual a concepção de formação que estes professores apresentam; e 3^a) qual a compreensão que os professores têm de seu papel de formadores nos Cursos de Pedagogia. Os docentes receberam pseudônimos de elementos da natureza e que assim poderão ser encontrados: *Luz, Terra, Água, Sol, Vento, Ar e Rocha*.

Os principais conceitos que orientaram a discussão dos resultados passaram por três pontos de abrangência. O primeiro se refere às tentativas de busca de uma identidade de curso para definir mais claramente os propósitos desta formação. O segundo se propõe a investigar qual a concepção que os professores têm desenvolvido ao longo de suas trajetórias do que seja formação. O terceiro busca trazer à tona o que pensam os professores que atuam nestes cursos sobre ser imprescindível de estar incluído em suas trajetórias para que formem pedagogos.

1 Departamento de Metodologia de Ensino ;

2 Departamento de Fundamentos da Educação;

3 Departamento de Administração Escolar;

4 Departamento de Educação Especial

São estas as três dimensões conceituais que dialogam com a realidade expressa nas narrativas dos entrevistados que tecem em uma mesma trama as vozes dos professores, dos autores que fundamentaram os achados e da própria autora.

**O diálogo entre os diversos participantes:
construindo pontes de significado sobre a trajetória formativa dos
professores**

Do entrelaçamento dos dados obtidos nas duas fases da pesquisa emergiram o que chamaremos de BLOCOS TEMÁTICOS e EIXOS NORTEADORES que compõem a ambiência na qual se situa toda a análise que discutiu os resultados. Tal entrelaçamento dos resultados dos questionários e das narrativas das entrevistas intercomplementam a análise de conteúdo que foi usada no *stricto sensu*⁵.

As narrativas foram organizadas em seis **EIXOS Norteadores** que contextualizam seis **BLOCOS TEMÁTICOS**, assim dispostos:

BLOCO	Eixo Norteador
Bloco 1 Identificação pessoal	A influência da família na escolha da profissão de professor(a) e o modelo de escola presente nos diferentes cotidianos dos formadores.
Bloco 02 Posição Profissional na UFSM	Tramas que tecem o caminho da profissão.
Bloco 03 Atuação nos Cursos de Pedagogia	Armadilhas da formação.
Bloco 04 Experiência na Educação Básica	Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro.
Bloco 05 (Questões abertas nº. 37 e 38) Apreciação da Formação	O medo dos professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares.
Bloco 06 (Questão aberta nº. 40) Apreciação da pesquisa	Fortalecimento da Universidade e enfraquecimento da formação

No seu conjunto, os dados da 1ª fase delineiam como se constitui, em parâmetros percentuais, o perfil institucional docente dos professores, sujeitos da

⁵ Do latim, significa "no sentido restrito do campo científico".

pesquisa. Na 2ª fase, o conteúdo das narrativas dispostas nos EIXOS NORTEADORES entrecruzam situações e fatos destacados pelos entrevistados que serviram de subsídios para as referidas análises e, com base nestas, a postulação de possíveis articulações que respondam as questões que se constituem objetivos geral e específico de pesquisa anunciadas como norteadoras do presente estudo.

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada (NÓVOA, 2000, p. 113).

O CE é um espaço de formação predominantemente constituído por docentes que têm entre 26 e 55 anos de idade. Os dois extremos situam o período de formação referente à escolaridade inicial e acadêmica destes docentes em momentos político educacionais vividos entre as décadas de 1965 e 1988. Sobre os valores traduzidos a partir dos modelos educativos vivenciados no período em que se dão as trajetórias de formação dos professores desde a sua própria escolarização e a repercussão destas nas suas docências, Mizukami (1996, p.63) diz:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A [re]elaboração dos quadros referenciais do professor constitui, neste contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.(...) Tais pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da experiência docente. São o produto de um jogo entre os valores do professor iniciante e o desenvolvimento de suas concepções, considerando oportunidades, características e limitações relativas à escola - comunidade em que atua.

É importante salientar que o entorno que circula a escola neste período de tempo vivido foi marcado por profundas crises ideológicas que geraram grandes mudanças de natureza política, social, econômica e conseqüentes alterações culturais expressas através da arte, da música e do comportamento que privilegiou, com grande ênfase, o novo como o antídoto necessário para contestar o instituído. Esse fenômeno sociológico, a passos lentos, provocou mudanças educativas no modo de ver e ouvir a voz dos mais jovens que descobriram a força política e social que representavam e uniram-se para comunicar como percebiam o mundo e qual relação estavam tentando

desenvolver com ele, ainda que o reflexo de tudo isso fosse demorar uma ou duas décadas a mais para ter alguma visibilidade e conseqüente reflexo de mudança.

No viés de análise especificada assinalamos uma questão importante que é a predominância de 70,8% de professores do sexo feminino enquanto que apenas 29,2% são do sexo masculino no CE⁶. Na grande maioria dos espaços escolares, sejam eles de ensino superior ou anterior a este nível de ensino seria impossível desconsiderar o aspecto da presença feminina em massa.

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. Entendemos que, historicamente, o papel feminino de organizar a vida familiar, em todos os aspectos que compreendem a formação de hábitos e atitudes, tenha migrado para espaços de ensino não somente de escola básica. No ensino superior, especificamente neste ambiente de formação de futuros Pedagogos, a prevalência feminina sobre a masculina pode ser comprovada e os fatores que contribuíram nas escolhas profissionais destes professores estão revelados nas narrativas colhidas através das entrevistas, nos quais elementos ligados ao universo feminino de organização do cotidiano infantil podem ser visíveis. No fragmento retirado observamos:

Água:

“(...) A minha mãe sempre conversou muito, no sentido de que a melhor coisa para uma mulher era ser professora (risos) e eu sinto que de alguma forma isso também foi influenciador.

Eu me lembro porque ela sempre dizia assim:

“- Olha, uma mulher pode casar, pode ser professora, pode ter seus filhos e administrar muito bem todas essas questões.” Então me parece que isto foi também, de alguma forma, alguma coisa assim como água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.(...)Eu ouvi muitas vezes dela. 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.(...)”

⁶ Centro de Educação

Os dados também apontam um expressivo índice de 25% de professores com formação inicial em cursos como a Medicina, Medicina Veterinária, Música, Educação Especial, Engenharia Florestal, História, Geografia e Artes Visuais.

Um leque tão diversificado de escolhas profissionais, ao mesmo tempo em que apresenta ênfases diferenciadas de formação, une-se na busca de ações que, obviamente, nem sempre são conjuntas, no entanto, formadoras de pedagogos com um diferencial que, possivelmente, qualifique tanto nos aprofundamentos teóricos quanto nas práticas destes futuros professores pelos, também, diferentes ângulos por onde passam as análises destes professores formadores.

Sobre o ensinar e o aprender a ser professor, Bolzan (2002, p. 20) diz:

(...) “à medida que observamos como os professores aprendem podemos compreender por que ensinam desta ou daquela maneira. Os construtos mentais dos docentes interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando novas formas de intervenção didática”.

Ao procurar tecer essa identidade profissional/pessoal tentando estabelecer um perfil institucional para ter visibilidade de quem são os docentes que constituem este espaço de formação, encontramos o que Nóvoa (2000, p. 139) define como:

Uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades.

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

Talvez para dar conta dessas, entre outras questões semelhantes, tenham sido acrescidos às matrizes curriculares os espaços conhecidos como as PEDs.⁷ Todos os sujeitos participantes que apontam a inclusão das PEDs na matriz curricular o fazem com o entendimento de que estas representam eixos articuladores dos diferentes saberes, objetos das disciplinas, no intuito de, prioritariamente, ser uma tentativa conjunta de provocação da tão necessária interdisciplinaridade.

⁷ PEDs – Práticas Educativas. São o conjunto das DCGs, obrigatórias no semestre. São eixos articuladores de temas teóricos presentes em todos os semestres. As DCGs são Disciplinas Curriculares de Graduação, que no conjunto integram uma carga horária total no Curso, de 480 horas. São disciplinas obrigatórias propostas no início de cada semestre.

Vento:

“- (...) essa idéia da PED é uma grande idéia, mas... o fato de ser uma grande idéia não garante nada.(...) grande parte das dificuldades que estão surgindo (...) tem que haver não com os alunos, mas com a gente... professores. ! 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 incompetência nossa, por não 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. (...) Mas a idéia da PED, acho que foi uma grande idéia. É um exercício...na verdade uma tentativa de exercício inter ou transdisciplinar entre nós, professores (...).”

Alguns dos entrevistados revelam que não ter tido uma formação inicial que os preparasse para atuar como professores num curso que forma futuros professores e ainda assim, terem que dar conta disso pode ser, de alguma maneira, revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de dividir o fazer pedagógico, desde que as escutas nestes espaços e fora deles se mantenham sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção é que pode pôr em risco a possível abrangência mais significativa e isso, sim, é capaz de comprometer o trabalho de formação que precisa ser continuada.

Ar:

“-(...) Então este ser professor, para mim ele está se constituindo ainda ... E hoje, mais madura em relação a isso, com dezessete anos de trabalho ...a gente tem um pouco mais de certeza, um pouco mais. Não é total! Um pouco mais de certeza das coisas que faz , e que argumenta(...)”

A forma como nos constituímos pessoas e professores resulta dos diversos tipos de interação que, de alguma forma, utilizamos para nos comunicarmos nesta contínua transformação pessoal e profissional.

O perfil de formação que está sendo desenvolvido no curso de Pedagogia do CE da UFSM está sustentado, a partir dos dados obtidos, prioritariamente com base nos subsídios teóricos, ou seja, com pontos de ligações significantes a partir das trajetórias de pesquisa destes pesquisadores-professores.

Por conseguinte, podemos afirmar que sendo a grande maioria dos professores que atuam nos cursos de formação de pedagogia, pesquisadores, também podemos,

igualmente, afirmar que pesquisadores-professores estão formando pesquisadores-professores.

Portanto, é possível dizermos que, com base nos dados coletados, os docentes dos cursos de Pedagogia da UFSM não têm a apropriação dos saberes da experiência nos referidos níveis que são parte importante e construtora do processo docente para o qual profissionalmente formam.

O professor em si é um sujeito pesquisador e no entrecruzamento de análise dos constatamos a predominância da formação que tende estar desenvolvendo um novo perfil que se anuncia: o de pesquisador-professor em razão do perfil da trajetória de formação dos professores que atuam nestes cursos.

Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores. Ressaltamos o significado que tem a formação continuada e a abertura ao novo que nos constitui como sujeitos em processo de transformação pessoal e profissional.

Ar:

“(...) Na Matriz de 84, pela época também, nós tínhamos certezas mais fechadas... Nós tínhamos talvez, algumas respostas corretas. Hoje não. Hoje é uma infinidade . (...) Aquela quantidade de coisas que nós trabalhávamos em determinadas disciplinas, hoje elas têm que serem revistas. (...) E essa compreensão que o aluno, mas tem que partir do Professor, tem que ter: que tu não vais sair um especialista em Políticas, em Metodologia, em Fundamentos... Tu tens é que saber onde buscar!(...)”

Possivelmente, seja o legado cultural do magistério que insiste em professar a direção *certa* das idéias, e que parecia tão distante da academia, a responsável por este sentimento de não estar suprindo o conjunto de elementos formadores esperado por estes professores. Essa representação assume competências que não lhes pertence. No esforço de dar conta da herança que, por ser cultural invade todos os

espaços, o docente que atua na formação de futuros professores, é partícipe fundamental neste processo que o envolve e se faz reproduzir por mais que, reflexivamente, contrarie e invista em ações pedagógicas que atuem na contramão da reprodução de tais mecanismos. Ela é presente no professor, e uma das evidências desta manifestação está na proposta de surgimento de, até poderíamos dizer seguidas, mudanças nas matrizes curriculares, pois uma nova já se estrutura, apenas três anos após a última.

A formação contínua é elemento-chave e alimentador da trajetória em processo permanente de transformação. Destacá-la como um requisito imprescindível a ser buscado pelo professor formador nos cursos de pedagogia é reconhecer que a linha condutora deste processo é tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuem para formar, no entanto necessária, vital e transformadora.

Contudo, é preciso reconhecer o valor que tem o tempo na transformação de todos estes elementos que direcionam a formação, seja ela inicial e também continuada. Um fragmento da narrativa de “**Vento**” destaca o que pensa sobre o processo da própria formação:

“- (...) Acho que meu processo de formação, de construção do meu Ser, na verdade, essa busca, essa inquietação, esse não conformismo com as coisas (...) fazem que eu me sinta sempre assim... caminhando. Não estou dizendo que caminho para o lugar certo, mas estou caminhando... não estou paradoPorque não tem como separar esse profissional da pessoa que ela é. (...)E isso para mim, tem a ver com o próprio processo de aprendizado. (...) quando a gente aprende a gente muda.(...)

Os diferentes elementos que ao longo das análises foram aqui descritos explicitam de forma pontual o grau de importância que é atribuído à necessidade de formação permanente do professor, sinalizada através das narrativas que cruzaram a apresentação. É a partir destas, que podemos afirmar que a necessidade do que precisam desenvolver com os alunos é um mobilizador das buscas desta autoformação pessoal e profissional. A direção, a intensidade e a frequência destas buscas são mediadas pelas interações entre os que formam, reconstróem a própria formação docente e contribuem no processo formativo daqueles que se propõem a serem futuros professores. A concepção de que os saberes docentes precisam estar

fundados na relação que se dá entre a teoria e a prática num processo contínuo de compartilhamento, fica explicitado, bem como as situações que são criadas para dar conta de uma também contínua e renovada demanda no nível de ensino para o qual se dedicam a formar.

Com isso podemos afirmar que para os professores dos Cursos de Pedagogia do CE da UFSM, a Trajetória pessoal e profissional é permeável a todos estes fatores.

A questão valorativa da professoralidade passa a representar um fator que problematiza a própria docência, incluindo neste aspecto, todos aqueles que se referem ao aprender, ao ensinar, ao construir-se professor, ao ter sempre à tona o sentido de inacabamento, às incertezas sobre as quais os aspectos procedimentais e atitudinais se fundamentam e, ao assumir, sem culpas, os inúmeros “não sei”, estes prestam-se ao papel de incentivos para que dediquem-se e com isso avancem, cada vez mais, tanto no campo do saber teórico como no campo do saber que interpreta e lida com a prática que precisa ser reflexiva.

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.

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

_____.verbete: Trajetória profissional *in* MOROSINI, M.(org). **Enciclopédia de 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.

ISAIA, S. e BOLZAN, Doris. Tessituras dos Processos Formativos de Professores que atuam nas Licenciaturas. In: ALONSO, O. R. (org.). **Educação, matemática e física**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

_____. 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).

MIZUKAMI, M.G. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional in: REALI, A.M.; _____. (Org.). **Formação de Professores-Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

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

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

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

OLIVEIRA, Valeska F. verbete: *Professoralidade* in MOROSINI, M. Orgs. **Enciclopédia de Pedagogia**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.383.

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