

Escolarização e prática docente: um estudo sobre percurso de egressos de pedagogia

Schooling and teaching practice: a study on the course of pedagogy degrees

Enseñanza y práctica docente: un estudio sobre el curso de grados de pedagogia

Recebido: 16/09/2020 | Revisado: 22/09/2020 | Aceito: 25/09/2020 | Publicado: 26/09/2020

Edenar Souza Monteiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-7920>

Universidade de Cuiabá, Brasil

E-mail: edenar.m@gmail.com

Alessandra Cristina Rios

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4863-5895>

Universidade de Cuiabá, Brasil

E-mail: alessandra.rios@outlook.com

Creuzinete Miranda Farias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6520-910X>

Universidade de Cuiabá, Brasil

neta_farias@hotmail.com

Lucia Maciel Couto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3957-260X>

Universidade de Cuiabá, Brasil

E-mail: luciadancemaciel@hotmail.com

Marcela Curado Moraes de Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3871-1521>

Universidade de Cuiabá, Brasil

E-mail: marcelacurado@gmail.com

Carla Adriana Queiroz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4130-8285>

Universidade de Cuiabá, Brasil

E-mail: carlaqueiroz65@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo é conhecer e analisar o percurso de escolarização de egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Cuiabá. Para alcançar os resultados utilizou-se a abordagem

metodológica das narrativas cujo instrumento de coleta de dados e análises dos resultados foi a entrevista narrativa ancorada em Souza (2006) e Connelly e Clandinin (2011, p. 48). Dados empíricos apontaram que no decorrer do percurso acadêmico, foram acometidas por sobrecarga emocional devido a necessidade cumprir com as exigências da academia, pois a vida acadêmica exige dedicação, além de atividades extraclasse que são necessárias ao cumprimento do curso. As narrativas produzidas pelas professoras apontaram que a vida acadêmica foi um instrumento para a realização profissional e se revelaram como um elemento de reflexão da formação docente, da tomada de consciência de sua própria prática incluindo a reflexão, a avaliação e o aprimoramento do trabalho pedagógico. Os resultados apontaram também que o curso de Pedagogia possibilitou o contato com as aprendizagens durante o estágio, com a teoria durante o período de formação, além da troca de conhecimento com as colegas de curso, construindo elementos significativos que resultaram na formação docente, fortalecendo o significado do que é ser professor.

Palavras-chave: Egressos; Escolarização; Formação docente; Ensino.

Abstract

The objective of this study is to know and analyze the course of schooling of graduates of the Pedagogy course of the University of Cuiabá. In order to reach the results, we used the methodological approach of the narratives whose instrument of data collection and analysis of the results was the narrative interview anchored in Souza (2006) and Connelly and Clandinin (2011, page 48). Empirical data pointed out that during the academic course, they were affected by emotional overload due to the need to comply with the requirements of the academy, since the academic life requires dedication, as well as extraclass activities that are necessary to fulfill the course. The narratives produced by the teachers pointed out that academic life was an instrument for professional achievement and revealed as an element of reflection on teacher education, awareness of their own practice including reflection, evaluation and improvement of teaching work. The results also pointed out that the Pedagogy course made possible the contact with the learning during the stage, with the theory during the formation period, besides the exchange of knowledge with the classmates, constructing significant elements that resulted in the teacher training, strengthening the meaning of what it is to be a teacher.

Keywords: Egresses; Schooling; Teacher training; Teaching.

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer y analizar la trayectoria educativa de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Cuiabá. Para lograr los resultados se utilizó el enfoque metodológico de las narrativas cuyo instrumento de recolección de datos y análisis de los resultados fue la entrevista narrativa anclada en Souza (2006) y Connelly y Clandinin (2011, p. 48). Los datos empíricos mostraron que durante el curso académico, se vieron afectados por la sobrecarga emocional debido a la necesidad de cumplir con los requisitos de la academia, ya que la vida académica requiere dedicación, además de actividades extraescolares que son necesarias para cumplir con el curso. Las narrativas producidas por los docentes señalaron que la vida académica era un instrumento para el logro profesional y se revelaba como un elemento de reflexión sobre la formación docente, al tomar conciencia de su propia práctica incluyendo la reflexión, la evaluación y la superación del trabajo pedagógico. Los resultados también señalaron que el curso de Pedagogía posibilitó el contacto con el aprendizaje durante la pasantía, con la teoría durante el período de formación, además del intercambio de conocimientos con los compañeros, construyendo elementos significativos que resultaron en la formación del profesorado, fortaleciendo el significado de ser profesor.

Palabras clave: Graduados; Enseñanza; Formación de profesores; Enseñando.

1. Introdução

São inúmeras as pesquisas que trazem no seu bojo a discussão referente à temática 'Formação de professores'. Sua relevância está pautada na preocupação de uma possível educação de qualidade a todos. Nesse contexto, a formação de profissionais da educação se encontra como item primordial na discussão devido ao momento histórico atual que situa a educação.

Para tratar dos saberes docentes, este estudo ancora-se em Tardif (2007); Nóvoa (2007); Imbernón (2009); Shön (1992), que comungam entre si sobre a importância desses saberes e ressaltam que eles são plurais porque são construídos pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e saberes da experiência. Os estudos desses autores têm contribuído para as pesquisas, sendo tomados como referência para a discussão sobre a temática: formação de professores.

Dentre eles, destacam-se Tardif (2007) e a sua abordagem sobre a problemática da constituição dos saberes docentes, trazendo à tona o valor dos saberes da experiência e a

importante reflexão sobre suas condições de produção e operação; Shön (1992) e sua análise sobre formação de professores reflexivos, comprometidos com sua prática e em constante reflexão sobre essa mesma prática; Nóvoa (2007) que aponta que a formação de profissionais da educação é um processo que pode ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de seu percurso profissional. Por isso é importante investigar e analisar, em parceria e colaboração, suas práticas pedagógicas, eliminando o espaço entre o conhecimento produzido durante sua formação e o desempenho de sua prática e Imbernón (2009) que explica que o aprendizado da profissão docente fazendo uma análise da experiência e do aprendizado da profissão, especificando períodos na vida do professor em relação à aprendizagem profissional, tais como: experiência como estudante; socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica; iniciação à docência e à formação permanente.

2. Metodologia

O propósito desta pesquisa é abrir uma discussão sobre percurso profissional e engajamento na profissão de professor, observando a formação e a experiência de sujeitos que frequentaram e concluíram o curso de Pedagogia noturno da Universidade de Cuiabá.

Para alcançar os resultados utilizou-se a abordagem qualitativa narrativa e a metodologia foi a narrativa ancorada em Souza (2006), realizando entrevista narrativa, com professores dos anos iniciais da educação Básica egressos da Universidade de Cuiabá.

Os sujeitos para este estudo foram 10 professores, egressos do curso de Pedagogia UNIC/Cuiabá. Para a definição desses sujeitos priorizou-se aqueles que, concluíram o curso de Pedagogia no período de 2018/2 - noturno, que assumiram uma sala de aula regular como titular. Esse critério foi necessário porque uma parcela dos egressos já desenvolve atividades como Técnicos de Desenvolvimento Infantil em escolas e creches municipais e particulares. E quando concluem a graduação, se já estão engajados como Técnicos, não demonstram interesse em assumirem uma sala de aula como titular. Outra parcela, já tem uma profissão e fazem o curso para terem uma graduação. E os que foram contatados para este estudo, são aqueles egressos que assumiram uma sala de aula regular via contrato em escolas municipais. O contato com esses sujeitos foi, a priori, via redes sociais para a sua localização. Após a localização e conversa prévia, a pesquisadora e a bolsista foram até a escola para combinar e agendar os encontros para as entrevistas.

Teixeira (2010, p. 124) ressalta que a investigação narrativa, na tentativa de

compreender a realidade dos sujeitos pesquisados, valoriza a peculiaridade na medida em que se dá a voz ao professor e “que o convida a falar de si, pode constituir-se em um instrumento propício à emersão de suas concepções e a suscitar neles a reflexão, explorando as dimensões pessoais e sociais que compõem suas ideias, suas crenças, seus modos de pensar e estar no mundo”. A autora explica também que “a investigação narrativa promove, pois, condições para que os professores interpretem suas próprias ações, com vistas a compreender as causas e intenções que subjazem a elas”. Nessa perspectiva, as narrativas de vida de professores se tornam um instrumento privilegiado de pesquisa e formação.

A coleta de dados ocorreu via entrevista narrativa quando os sujeitos foram estimulados a expor sobre a experiência do início de carreira e os desafios frente à prática docente.

O uso da investigação narrativa como opção metodológica possibilitou ao sujeito pesquisado a organização de ideias, via relato escrito ou oral, reconstruir e dar uma visão pessoal às suas experiências de vida de modo reflexivo, promovendo a compreensão de sua própria prática. Os sujeitos, ao escreverem ou relatarem suas experiências de vida e/ou profissionais, permitiu revelar saberes construídos nas experiências vividas nas suas práticas pedagógicas, que são fundamentais para sua formação. Esses sujeitos ao se expressarem revelaram sua visão de mundo, de educação, de ensino, de aprendizagem, e, por conseguinte, de sua ação pedagógica que está imbricada na sua prática. A Investigação narrativa permitiu observar que falar de si, escrever sobre si e refletir sobre si são elementos importantes para compreender quem são como docentes e o que fazem sendo docentes. (SOUZA, 2006)

As pesquisas em educação vêm, nos últimos tempos, utilizando as narrativas de formação como uma metodologia de investigação da prática do professor. Souza (2006), ao referir sobre a importância da utilização das narrativas como opção metodológica, comenta que ela oportuniza ao pesquisador compreender o processo e o percurso de formação do sujeito e favorece a colocação desse sujeito em lugar de destaque, tornando-o um ator principal com autonomia nas questões relacionadas às suas aprendizagens.

Sobre a pesquisa narrativa Clandinin e Connelly (2011, p. 50) explicam que “as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam 29 histórias sobre elas e escrevem narrativas da experiência.”. Quando uma história é narrada, o narrador-autor vincula paralelamente ações que envolvem o reviver e a reexplicar as histórias vividas, de forma que todas as vozes passam a ser ouvidas. Os autores ressaltam uma especificidade importante acerca das narrativas: a temporalidade. O tempo é um fenômeno que não pode ser

desconsiderado nesse tipo de pesquisa, pois ao contar uma história, o autor-narrador articula a tríade temporal: presente, passado e futuro.

Souza (2001, 2003, 2004, 2006, 2007), Bueno (1998; 2006), entre outros, vêm se dedicando a trabalhar com alunos de cursos de formação docente, possibilitando produção e análise de relatos narrativos de formação. Tal opção metodológica tem reforçado que a reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com “o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permitem reinterpretações férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar” (CATANI, 1997, p.19). As entrevistas foram direcionadas, via roteiro previamente organizada por um questionamento chave. Esse questionamento ofereceu considerável liberdade na formulação de perguntas e na intervenção na fala das professoras. A partir desse questionamento as professoras iniciaram suas narrativas e no decorrer delas efetuou-se intervenções sutis partindo do ponto em que fosse necessário maior esclarecimento tomando o cuidado para não interceptar a linha de raciocínio e ao mesmo tempo esclarecer dúvidas e/ou complementar os pontos considerados mais importantes para a pesquisadora. Essas intervenções foram pensadas para auxiliar a pesquisadora a alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Porém, a sua utilização ocorreu de forma diferenciada, devido à peculiaridade de cada professora. Para algumas foi necessário utilizar mais intervenções, enquanto para outras a necessidade foi menor. Isso porque cada uma reagiu de forma específica como, por exemplo, algumas professoras foram tomadas pela emoção no momento de rememorar algum episódio de seu percurso acadêmico, dificultando a linha de raciocínio.

O roteiro foi importante para dar um norte na entrevista, porém o mais importante foi se posicionar, demonstrando interesse pela fala e pelas emoções das professoras, como também confirmar com gestos que estava ouvindo atentamente buscando compreender suas palavras, porém sem influenciar os relatos.

3. Resultados e Discussão

As várias dimensões do saber profissional dos professores são destacadas por Tardif (2007), para quem o saber docente é um saber permeado de saberes que têm origem em diferentes fontes, que são produzidos em contextos institucionais e profissionais diversificados. Em sua prática pedagógica diária, o professor elabora seu planejamento, executa, escolhe a metodologia adequada para aquele plano, atende os alunos, administra sua sala de aula e produz os instrumentos de avaliação. Nesse sentido, o professor se torna o

responsável pela gestão da disciplina e da sala de aula, sendo assim fundamental o domínio de diferentes saberes, necessários para atingir os objetivos preestabelecidos. Nesse aspecto, a relação do professor com os saberes não se encerra unicamente na função de transmitir conhecimentos previamente definidos. A sua prática congrega diversos saberes, com os quais o professorado mantém relações diversas. Para dar conta dos objetivos listados, os professores geralmente utilizam os saberes das disciplinas curriculares, da formação profissional e da experiência. Essa conjunção de saberes constitui o que é imprescindível para a materialização do saber para ensinar.

Tardif (2007) trabalha com o conceito de ‘reflexão’, afirmando que é uma ação sustentada nos saberes que constituem a docência e promovem o desenvolvimento dos processos de reflexão do docente sobre sua prática. Esse conceito sustenta o entendimento de se pensar na importância do fazer pedagógico dos sujeitos desta pesquisa, no dia a dia de suas práticas.

O conceito de ‘professor reflexivo’ de Donald Schön (1992), por outro lado, permite compreender a ligação entre formação e profissão “como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade”. O que sugere não separar formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo. (PIMENTA 2006, p. 08).

Sobre esse conceito, Pimenta (2006, p.12) explica que:

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. Por isso, temos envidado nossos esforços de pesquisadora em aprofundarmos nossos estudos sobre essa tendência e seus eventuais produtos em diferentes países, de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contra públicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Segundo Pimenta (2006, p.16), a proposta de Schön para uma formação profissional se ancora numa epistemologia da prática, ou seja, na “valorização da prática profissional como

momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Tardif (1998) traz também em alguns de seus escritos análises sobre os desafios acerca da articulação entre os diferentes atores e seus saberes e da inserção da pesquisa como prática docente, de maneira a qualificar a intervenção do professor como sujeito de conhecimento. O professor necessita conhecer e dominar matérias, disciplinas e programas que lhe são confiadas no decorrer de sua atuação, como também dominar certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, para desenvolver um saber prático baseado na experiência diária com os alunos.

As várias dimensões do saber profissional dos professores são destacadas por Tardif (2007), para quem o saber docente é um saber permeado de saberes que têm origem em diferentes fontes, que são produzidos em contextos institucionais e profissionais diversificados. Em sua prática pedagógica diária, o professor elabora seu planejamento, executa, escolhe a metodologia adequada para aquele plano, atende os alunos, administra sua sala de aula e produz os instrumentos de avaliação. Nesse sentido, o professor se torna o responsável pela gestão da disciplina e da sala de aula, sendo assim fundamental o domínio de diferentes saberes, necessários para atingir os objetivos preestabelecidos. Nesse aspecto, a relação do professor com os saberes não se encerra unicamente na função de transmitir conhecimentos previamente definidos. A sua prática congrega diversos saberes, com os quais o professorado mantém relações diversas. Para dar conta dos objetivos listados, os professores geralmente utilizam os saberes das disciplinas curriculares, da formação profissional e da experiência. Essa conjunção de saberes constitui o que é imprescindível para a materialização do saber para ensinar.

Os saberes profissionais são conceituados por Tardif (2007, p. 36) Como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. O professor e o ensino são os objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, “não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-las na prática do professor”.

Já a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos e não apenas um objeto de saber das ciências da educação.

Os saberes pedagógicos apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (é frequentemente, até mesmo bastante difícil distingui-los) na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”. (Tardif, 2007, p. 37)

Quanto aos saberes disciplinares e aos saberes curriculares que os professores possuem e transmitem, não são dos professores, nem do saber docente, são articulados numa posição de exterioridade em relação à prática docente. Esses saberes aparecem como produtos que já se encontram necessariamente determinados em sua forma e conteúdo, “produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, materiais e conteúdo a serem transmitidos” (p. 41). Nessa linha de pensamento, os professores podem ser comparados a executores ou técnicos transmissores de saberes. Esses saberes são específicos e estão ligados a procedimentos pedagógicos de transmissão de saberes pedagógicos. Daí a importância da formação profissional, da universidade e de seu corpo de formadores, pois os professores não possuem controle sobre a definição da seleção de saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação com as quais eles se relacionam. Assim, a relação que os professores estabelecem com a formação dos saberes profissionais se configura como uma relação de exterioridade, pois as instituições formadoras assumem as “tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos”, ao passo que compete aos professores “apropriar-se desses saberes” no percurso de sua formação “como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo estado”. Assim, os saberes científicos e pedagógicos que integram a formação de professores antecedem e dominam a prática dos sujeitos. Pode-se dizer que “as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla”. (p. 44)

4. Considerações Finais

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que, pela análise dos resultados, apresentou indícios de experiências pessoais e profissionais distintas. As narrativas produzidas pelas professoras se revelaram como um elemento de reflexão da formação

docente, pois puderam tomar mais consciência de sua própria prática, refletir, avaliar e aprimorar seu trabalho pedagógico. Ficou evidente que o curso de Pedagogia possibilitou o contato com as aprendizagens durante o estágio, a teoria durante o período de formação e a troca de conhecimento com as colegas de curso, construíram elementos significativos que resultaram na formação docente fortalecendo o significado do que é ser professor.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2007), são provenientes da formação docente, dos currículos escolares, das instituições de formação, do próprio cotidiano e do exercício consciente de sua prática pedagógica. Esses saberes facultam ao professor repensar e redimensionar sua ação docente, assegurando o aperfeiçoamento de sua prática.

Referências

Clandínin, D. J., & Connelly F. M. (2011). Conocimiento Práctico Personal De Los Profesores: Imagen y Unidad Narrativa. In: Ângulo, L. M. V. Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores. Murcia: Editorial Marfil.

Bueno, B. O., et al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>.

Catani, D. B., et al. (1997). História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: Catani, D. B. et al. (Orgs). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo/SP: Escritura Editora.

Imbernón, F. (2009). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza / Francisco Imbernón. (7a ed.), São Paulo, Cortez, - (Coleção Questões da Nossa Época; v 77).

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António, “Os Professores e sua Formação”. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, (2a ed.).

Souza, E. C. (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; Abranhão, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 135-147.

Pimenta, S. G. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis. 3(3),5-24. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>

Tardif, M. (2007). Saberes docentes e formação profissional. (4a ed.), Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (1998). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. Revista Brasileira de Educação. Campinas, ANPED – Autores associados, (13), 05-21. Recuperado de <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm>.

Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação profissional? In: Nóvoa, António. Vidas de Professores. Portugal: edição. Porto Editora Ltda. P.11-30.

Teixeira, L. M. (2010). As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. Revista Brasileira Sobre Formação Docente Belo Horizonte, 3(3), 121-135. Recuperado de <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Edenar de Souza Monteiro – 20%

Alessandra Cristina Rios – 16%

Creuzinete Miranda Farias – 16%

Lucia Maciel Couto – 16%

Marcela Curado Moraes de Almeida– 16%

Carla Adriana Queiroz– 16%