

EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: SENTIDOS, SIGNIFICADOS E DIMENSÕES DE SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Liamar Nunes Silveira Monteiro¹

Marcelo Soares Pereira da Silva²

RESUMO

Esse estudo focaliza ex-alunos do curso de Pedagogia, a partir da trajetória de um grupo de pedagogos, denominados egressos. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo recuperar a trajetória histórica da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia em geral e, mais especificamente da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, no Brasil, no período de 2009 a 2013. Buscou, ainda, discutir os sentidos, significados e dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores, bem como analisar os caminhos percorridos por eles. Optou-se por uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa e quantitativa. Os participantes foram escolhidos de forma aleatória, com critérios sem perfis definidos e respeito aos princípios éticos, através de questionário enviado por e-mail aos egressos. Como fonte de dados foram considerados as respostas obtidas de trinta participantes que devolveram o questionário enviado. Os resultados foram que a maioria atua como professores em instituições públicas da área da educação. Somente quinze pessoas concluíram Especialização, onze não concluíram Pós-graduação, três concluíram Mestrado e apenas um concluiu Doutorado. Na avaliação de itens motivação para cursarem Pós-graduação foram: preocupação com sala de aula; desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo; busca de respostas a questões oriundas da prática educativa e necessidade de melhorar o currículo. A partir das análises, as considerações finais sintetizam o trabalho, visando à contribuição com outros pesquisadores sobre as possibilidades da formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada – Pedagogia – Significado.

ABSTRACT

This study focuses on former students of the Pedagogy course, based on the trajectory of a group of pedagogues, called egresses. It is an investigation that aimed to recover the historical trajectory of teacher education in the course of Pedagogy in general and, more specifically, the Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, during the period From 2009 to 2013. He also sought to discuss the meanings, meanings and dimensions of initial and continuing teacher training, as well as to analyze the paths they have taken. We chose a qualitative and quantitative methodological approach. Participants were chosen in a random manner, with criteria without defined profiles and respect to ethical principles, through a questionnaire sent by e-mail to the graduates.

1-Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciada em Letras (Português/Inglês pela FUCAMP. Professora de Língua Inglesa na E.E. Prof. Vicente Lopes Perez, Monte Carmelo/MG. E-mail: liamar_monteiro@hotmail.com

2- Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal de Uberlândia.

The results were that the majority act as teachers in public institutions in the area of education. Only fifteen people completed Specialization, eleven did not complete Postgraduate, three completed Master's and only one completed PhD. In the evaluation of motivation items to attend postgraduate were: concern with classroom; Desire to participate in a space for reflection and study; Seeking answers to questions arising from educational practice and the need to improve the curriculum. From the analyzes, the final considerations synthesize the work, aiming at the contribution with other researchers on the possibilities of the continuous formation.

KEYWORDS: Continuing Education – Pedagogy - Meaning.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos tempos, vem consolidando a definição de uma concepção de professor voltada para a qualificação e práticas educativas, numa dimensão que identifica com Nóvoa (1991) como a gênese de desenvolvimento da profissão docente. Não obstante às características de cada país ou contexto social e econômico, abre-se a questão sobre o que significa ser um bom docente; “Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido e designado?” (NÓVOA, 1991, p. 118). Para responder a essas interrogações, é necessário entender que a educação exerce um papel preventivo e persuasivo, a escola funciona como aval ideológico de uma ordem econômica e social, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção e economia. O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso, sob o controle da Igreja por um corpo docente laico, sob o controle do Estado, mas o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre. A função docente não pode de início se desenvolver senão de forma subsidiária e não especializada, religiosos ou leigos, tais indivíduos se consagravam somente como ocupação secundária.

Sendo assim, os questionamentos e a necessidade de pesquisar os motivos que conduzem profissionais a acusarem a graduação como falha, bem como a organização de projetos, resoluções, portarias e leis, que delimitam quais aptidões e competências são imprescindíveis para a formação de um profissional de Pedagogia, apto a atuar nas diversas áreas deste campo de conhecimento.

O objetivo geral dessa investigação está em analisar as trajetórias na formação continuada de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia: seus sentidos, significados e dimensões, de modo a valorizar mais os

próprios saberes e as possibilidades de reflexão e aprendizagem, que o ambiente social, histórico e cultural em que atuam lhes proporcionam.

Decorrente desse enfoque, que dá suporte geral à pesquisa e a seus aspectos sinuosos, foram eleitos os objetivos específicos, a partir dos quais serão apresentados os procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa para concretizá-los.

Na presente pesquisa, procura-se atingir os seguintes objetivos específicos:

1. Discutir os sentidos, significados e dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores na atualidade;
2. Analisar, a partir de sua formação inicial, os caminhos percorridos na formação continuada pelos egressos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Problematizar a dinâmica dos cursos de formação de professores e a forma como o contexto influenciam a postura desses egressos em sala de aula ou outro espaço de atuação, remete à constante busca por uma abordagem que permita compreender alguns fenômenos a partir das visões e relacionamentos entre os sujeitos.

Nesse foco, a pesquisa procura destacar a compreensão dos próprios questionamentos, por meio de métodos qualitativos e quantitativos, pois os objetivos aqui evidenciados situam-se dentro de um enfoque sócio-histórico, que conforme Bogdan & Biklen (1994), não se investiga em razão de resultados, porém o que se quer obter é a interpretação dos comportamentos, na perspectiva dos sujeitos da investigação, interligado ao contexto do qual fazem parte, dando valor aos aspectos descritivos e as percepções pessoais.

Diante disso, Souza (2007) afirma que a adoção do método qualitativo como suporte dessa investigação está dentro do movimento dinâmico dos métodos usados nas pesquisas em educação que antes era

(...) dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (SOUZA, 2007 apud BODGDAN & BIKLEN, 1994, p. 11)

Para o atual estudo, constatou-se que a metodologia mais pertinente para o embasamento das hipóteses e dos resultados levantados na pesquisa foi a utilização da análise de questionários, que foram disponibilizados pelo *link* no *Google.forms*. A seguir, apresentaremos uma discussão sobre as políticas e as práticas da Formação Inicial e

Formação Continuada de professores. Para isso, discorreremos conceitos e significados de docência, relação teoria-prática, profissão, profissionalismo e identidade profissional.

Formação Inicial e Formação Continuada de Professores: dimensões e significados

Em lugar privilegiado de discussões, reflexões e investigações de estudiosos, ocupa-se a formação do Pedagogo, principalmente nos últimos decênios. Compartilhando com essas investigações, o objetivo deste capítulo é discutir os sentidos, significados e dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores na atualidade.

As Instituições educacionais de Ensino Superior devem ter o compromisso com o desenvolvimento regional, para isso articulam a formação de pedagogo com o mundo do trabalho. No entendimento de Kuenzer (2002), o nível de qualificação da força de trabalho foi elevado e a educação ganha mais destaque, já que é responsabilizada, como o local do trabalhador aperfeiçoar e adquirir capacidades novas, exigidas pelo setor produtivo. Nesse quesito, a educação profissional fica pressionada pelo setor produtivo, principalmente, no sentido de exigência de uma formação educacional mais dinâmica, com raciocínio lógico, raciocínio científico, capacidade de criar estratégias e eficaz na resolução de problemas, frente às mudanças políticas e acordos internacionais.

Inúmeros debates sobre a temática “Formação de professores” nos Cursos Superiores ou em Cursos de Pós-graduação e Extensão Universitária ocorrem em Seminários, Congressos, Mesas redondas e Conferências. Primeiramente, a necessidade de uma qualificação profissional, apropriada às exigências educativas, concomitante aos vários níveis de ensino, pode-se denominar como formação inicial. De acordo com Imbernón (2009, p. 12), ao “abordarmos a formação permanente, o conhecimento que se criou sobre ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que o que nasce, cria, projeta, já no momento em que surge, começa a tornar-se obsoleto e caduco”. Isso obriga a propor uma reconceitualização constante, isto é, a uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores (SCHÖN, 1992) e a uma indagação perene sobre a formação do educador, inicial ou permanente. Aparecem problemas, já que é mais fácil fixar-se no que tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias.

Começa uma nova crise da profissão de ensinar (IMBERNÓN, 2009), tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século,

Os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez mais assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação. Assim o professorado reduz sua assistência à formação “de toda a vida”, baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos. (IMBERNÓN, 2009, p.15)

Compreende-se que a inovação surge como um risco que poucos querem correr, Imbernón (2009) explica, para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá? E as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, pois o professorado fica com medo e não se atreve.

Acrescenta Imbernón (2009, p.16), “também é verdade que nos últimos anos, sobretudo naqueles países em que governou ou governa a direita conservadora, aplicando um neoconservadorismo galopante para a educação, adveio o desânimo”. A manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções do professorado e a rápida mudança social.

As mudanças sociais orientam o caminho, para isso Imbernón expõe que é preciso analisar o que funciona, o que deve abandonar, o que tem de desaparecer, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. “É possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado?” (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance de seu trabalho, com isso o aumento das exigências em relação ao professor,

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. O professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1995, p.100)

Na exigência que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Como

resultado deste aumento das exigências, produziu-se um aumento de confusão referente às competências, de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui e ao ser considerado incompatível com os interesses subjacentes à superação da crise do capitalismo, “o cenário de fracasso da educação tornou-se pano de fundo para o fortalecimento das ações dos segmentos sociais e de organismos nacionais e internacionais para tomada de reforço da educação” (RAMOS, 2011, p. 83), como ação social carente de investimentos e inovações capazes de assegurar mudança no cenário de fracasso, substituir por ações que possam elevar a educação ao patamar de qualidade.

Assim, nesse contexto de fracasso, mudanças educacionais e de renovação de crenças na educação como estratégias capazes de responder aos interesses contemporâneos (RAMOS, 2011), foi que a formação e a atuação de professores, tornaram-se alvo de críticas e, paradoxalmente, foram campos férteis para o investimento das mudanças pretendidas. Nesse sentido, Nóvoa evidencia o contraste em dois lados,

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (1999, p. 13-14)

Com o aumento da atenção e das discussões sobre formação de professores e problemas com a educação, passou a contribuir na constituição de um campo fértil e despertou estudos e pesquisas diversas. “A educação vive um tempo de incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 1999, p.02).

Na perspectiva de fundamentação proposta, em seguida serão apresentadas algumas concepções de formação de professores fundamentadas pelos autores que passaram a entendê-la e defendê-la para além do conceito de formação, com base na relação processo e produto, mas sempre em construção/transformação, embasados nos processos formativos. Nóvoa alerta em seu artigo: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 1999), que a formação está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Argumenta sobre o que é ser um bom professor,

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande

sucesso: **saber** (conhecimentos), **saber-fazer** (capacidades, **saber-ser** (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, **competências**) (NÓVOA, 1999, p.02- *Grifos nossos*).

Assume um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens “comportamentalistas e de leituras técnico instrumental. Sugere cinco disposições num novo conceito para ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor”

- O conhecimento** – O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento;
- A cultura profissional** – Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, aprender com os colegas mais experientes;
- O tato pedagógico** – capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar;
- O trabalho em equipe** – os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola;
- O compromisso social** – converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. (NÓVOA, 1999, p. 04 – *Grifos nossos*).

São propostas genéricas que devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação. Numa justaposição, a concepção de formação de professores analisada por Garcia (1999), também apresenta múltiplas perspectivas que emolduram o conceito de formação. Uma primeira perspectiva considera a formação, geralmente associada a alguma atividade e descreve “como uma função social” de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em atendimento ao benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante; Uma segunda perspectiva, “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” que contribui para um duplo efeito da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Uma terceira e última perspectiva é possível falar em respeito à formação como instituição, representada pelos processos (políticas e práticas) assumidos pelas agências responsáveis pelo preparo dos futuros profissionais (GARCIA, 1999, p. 19).

Ao discutir que a pessoalidade e autoformação intuitiva do futuro/atual professor deva ser integralizada e valorizada no processo de formação inicial e profissional, o autor deixa transparecer como são importantes a realidade, as experiências, as vivências, reflexões, linguagens e os diferentes saberes trazidos pelos indivíduos, não podendo serem desconsiderados, mas sim incorporados e trabalhados, sob o ponto de vista teórico e conceitual.

Para melhor compreensão sobre as transformações culturais e dimensões pessoais na formação dos professores, vale reportar à obra de Lessard e Tardif (2008), respectivamente dedicada ao estudo das transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. Para eles o ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Primeiramente conceitua que

O ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 255).

Sob a perspectiva de três concepções: vocação, ofício e profissão (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 276), “exprimem a linha de evolução do ensino, em três cenários: o estado atual do ensino: um modelo em decomposição, trata da noção de crise como ruptura de equilíbrio, como resistência à modernidade e como exacerbação das contradições sociais, associada a três atitudes em relação à mudança educativa, ou mudança social em geral”:

1. Uma atitude de resistência por parte daqueles que seus adversários chamam de “dinossauros”;
2. Uma atitude do convertido entusiasta ou “missionário”;
3. A atitude do ator pragmático e “oportunista” (no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do **status quo**, mas crítico e lúcido (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 276 – *Grifo nosso*).

Para os docentes, que oscilam entre essas três atitudes e adotam sucessivamente essas três posições estratégicas, nada é totalmente branco nem totalmente negro, é preciso apostar numa reconstrução identitária de docentes, encontrar conhecimento e reflexões, a partir dos materiais que a evolução social, econômica e cultural lhes fornece.

O modelo de desempenho abstrato e homogêneo do professor desvalorizou. Assim, os novos estudos nesse campo tem direcionado o foco de análise, que muda da visão estática de “profissão docente” para a compreensão do exercício da docência como atividade humana muito complexa, exercida em instituições escolares que requerem e mobilizam novas perspectivas de análise (TARDIF; LESSARD, 2005). Desse modo, os regentes de sala começam a ser olhados como pessoas com conhecimentos teóricos sociais

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p.196).

Progressivamente, a teoria e a prática da formação continuada do professor vão avançando os pensamentos na docência. Canário (2008) colocará em destaque o papel da formação de professores. Para ele a etapa da formação contínua formal ou não formal, deliberada ou não deliberada constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente” (CANÁRIO, 2008, p.141).

A formação continuada de professores, segundo Nikolas Rose (apud NÓVOA, 2008, p.11) é uma emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais, “o novo cidadão deve envolver-se num trabalho incessante de formação e reformação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação” para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua de si mesmo.

Em contrapartida mais recente uma concepção sobre a formação continuada,

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2008, p.11)

Outra explicação se baseia na concepção da educação permanente que obriga a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores com cursos úteis.

O termo “desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada com individualismo” (IMBERNÓN, 2009, p.59). Um dos procedimentos é realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação como processo comunicativo compartilhado. Em seguida, apresentaremos as análises e resultados da pesquisa com trinta egressos do curso de Pedagogia da UFU.

PESQUISA E RESULTADOS: TRAJETÓRIAS DE PEDAGOGOS

Na busca por saber como se posicionam as formações das Pedagogas acerca de seus atuais locais de trabalho, se público ou privado e pela sua formação continuada percorrida, se ocuparam lugares peculiares ou singulares nas suas realizações profissionais. Cada entrevistado tem uma trajetória própria, que se encontra com as das demais no que diz respeito à seriedade, ao investimento e ao compromisso político em trabalhar pela transformação e melhoria da realidade e do bem estar educacional e social de nosso país.

Abaixo, no **Gráfico 1**, o interesse foi descobrir o perfil do egresso, caso atue na área da educação, qual a instituição que trabalha, podendo ser: pública (letra A); privada (letra B) e, também privada sem fins lucrativos (confessional e/ou filantrópica) como (letra C).

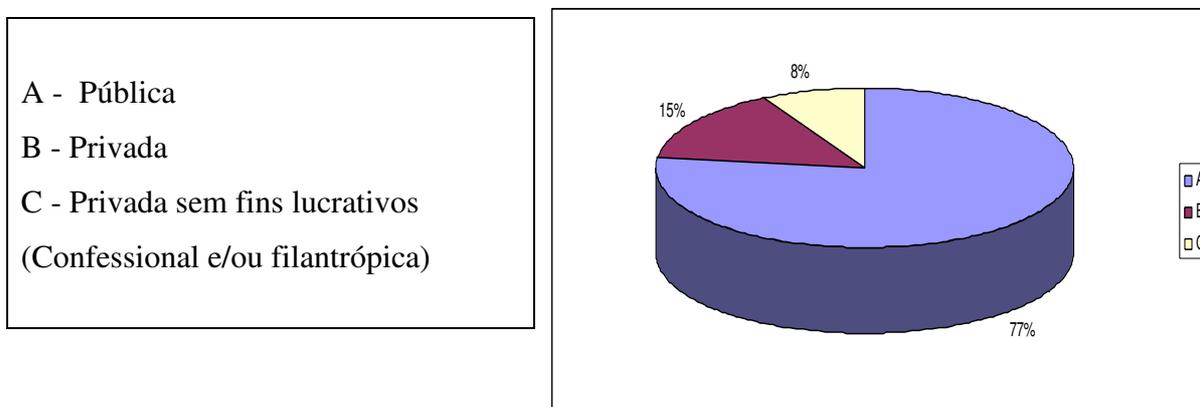


Gráfico 1. Instituição em que o egresso trabalha.
Fonte: Organizado pela autora (2016).

Na análise realizada, 77% dos egressos trabalham em instituição pública, 15% trabalham em instituição privada e 8% trabalham em instituição privada sem fins lucrativos, denominada filantrópica. Ao complementar e ser perguntado sobre outro tipo de instituição, somente três egressos, denominados E1, E2 e E3 responderam que trabalham em: “ONG (EG1); “Um pública e uma privada (EG2)” e pública e privada (EG3)”.

As razões para uma maior concentração de profissionais no ensino público podem estar associadas ao fato de o Município e o Estado oferecerem ensino público gratuito, permitindo que o setor público abarcasse a participação estadual e municipal e, conseqüentemente sua demanda por profissionais da área de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

A explicação origina de duas considerações: Na primeira, o governo municipal oferece creches e escolas, para que as mães pedagogas possam deixar seus filhos, enquanto trabalham nelas ou em outros locais. Na segunda, as empresas e as instituições privadas, na maioria, não oferecem creches para as mães trabalhadoras poderem estar mais próximas para amamentação de bebês e anos iniciais de alfabetização. NÓVOA (1992), afirma que é preciso repensar a vida do professor para além da docência, numa simbiose de Trabalho e Vida, pois estabelecem constante e íntima interrelação. Ainda ressalta, que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal em, Vida de Professores, já que considera uma profissão impregnada de ideais, valores e exigente do ponto de vista da relação humana.

O Gráfico 2, mostra a porcentagem de egressos que cursaram ou estão cursando especialização, mestrado ou doutorado, após a conclusão do curso de Pedagogia.

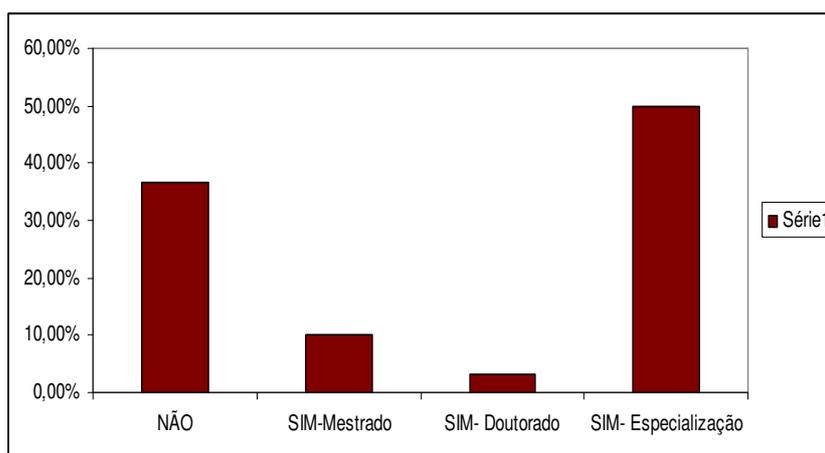


Gráfico 2. Porcentagem de egressos que cursaram Pós-graduação: Especialização, Mestrado e Doutorado.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

Mediante o resultado mostrado no **Gráfico 2**, temos: 37% (11 pessoas) não concluíram Pós-graduação; 10% (três pessoas) concluíram Mestrado; 3% (apenas uma pessoa) concluiu doutorado, no entanto 50% (15 pessoas) concluíram especialização. Desses 15 egressos, cinco tem somente um curso de especialização e 10 descreveram que,

Conclui o curso de especialização em Educação Especial e atendimento Educacional Especializado pelo Instituto de Psicologia da UFU. Atualmente cursando Mestrado Acadêmico pelo PPGED/FACED/UFU. (EG9)

Estou cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional. (EG10)

Estou fazendo o segundo. (EG11)

Estou cursando Alfabetização e Letramento. (EG12)

Educação de Jovens e Adultos. (EG13)

Curso de especialização completo: Docência na Diversidade da Educação Básica. (EG14)

Mestrado em andamento na linha de Estado, Gestão e Políticas Educacionais. (EG15)

Fui diretamente para o Mestrado concluído em 2015. (EG16)

Especialização em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude. (EG17)

Especialização em Mídias na Educação. (EG18)

Curso de Psicopedagogia. (EG19)

As razões que levam a metade dos entrevistados a participar de especializações, estão relacionadas ao fato de “qualificarem suas práticas”, além de “atualizarem-se com a Docência” e “trocarem experiências”, em grande parte em psicopedagogia.

NÓVOA (2008) contextualiza, que importantes estudos internacionais despertaram ênfase nos problemas de aprendizagens – *Learning matters*, divulgado pelo PISA (Programme for International Student Assessment), pondera duas assertivas: primeira, sobre questões da diversidade que redefinem práticas e caminhos de inclusão social e de integração social-escolar, visualiza a construção de novas pedagogias e métodos de trabalhos. Ainda, reforça a ideia de um modelo escolar único. Segunda, as novas tecnologias são desafios convocados para o cotidiano das escolas e das sociedades.

Para interpretar a realidade, às vezes ambígua e complexa ancoradas na cultura profissional, Imbérnon (2009) lembra que ensinar não é fácil, sempre foi difícil, porém nos

dias de hoje tornou-se mais difícil e arriscado. Apesar dos avanços da Psicopedagogia, das Ciências, das estruturas e contextos sociais, além da influência dos meios de comunicação de massa, aliada aos novos valores, refletem numa profissão de certo modo, desconfortável num âmbito de incerteza e mudança.

A **Tabela 1**, abaixo, apresenta que numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 é o maior grau, a motivação que levou a concluir um curso de pós-graduação.

	Motivação para cursar um curso de pós-graduação	1	2	3	4	5
A.	Não concluíram nenhuma Pós-graduação	43,5%	0%	21,7%	8,7%	26,1%
B.	Necessidade de melhorar meu currículo	0%	0%	13%	30,4%	56,5%
C.	Preocupação com a educação em sala de aula	0%	4,3%	17,4%	17,4%	60,9%
D.	Busca de repostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional	0%	4,3%	8,7%	26,1%	60,9%
E.	Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho	4,5%	4,5%	22,7%	27,3%	40,9%
F.	Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo	4,3%	0%	8,7%	13%	73,9%
G.	Por sugestões de colegas	47,8%	21,7%	17,4%	8,7%	4,3%
H.	Por gostar de estudar	4,3%	0%	17,4%	39,1%	39,1%
I.	Devido a lacunas decorrentes do meu curso de Pedagogia	8,7%	8,7%	17,4%	34,8%	30,4%
J.	Para melhorar minha prática profissional	0%	0%	0%	43,5%	56,5%
K.	Para acompanhar colegas de trabalhos	52,2%	8,7%	21,7%	8,7%	8,7%
L.	Por orientação da direção da instituição em que trabalho	73,9%	8,7%	8,7%	4,3%	4,3%

Tabela 1: Grau de motivação que levou o egresso a concluir um curso de Pós-graduação.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

A **Tabela 1** revela que no “Grau cinco” 26,1% dos egressos não concluíram nenhum curso de pós-graduação, enquanto que no “Grau um” 43,5%. Quanto à motivação, atingiu “Grau cinco”, acima de 60% a preocupação com a sala de aula; 60,9% a busca de respostas às questões levantadas ou necessidades oriundas da atividade profissional. E, com percentual maior 73,9%, no “Grau cinco” tem desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo, consideram-no muito importante. Há, assim, uma grande motivação pessoal por parte dos avaliados no desejo de refletir em grupos, trocar ideias, interação com os colegas e os laços de amizade proporcionarem, que eles construam novos quadros referenciais sobre o curso, a profissão e o campo de atuação.

A melhoria da prática profissional é relevante para 56,5% dos egressos. Expressar sobre determinações da prática é referir aos marcos da atuação dos profissionais, mas os indivíduos não são passivos e também pertencem aos contextos de mudança. Na base social do professorado, Sacristán (1995, p. 66) esclarece que “a prática docente é realizada por um grupo social, cujas características são condições para a expressão da prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”. Esta situação é evidente, quando a ação profissional de modo coletivo não se encontra regulada, precisamente por regras ou por um corpus de conhecimentos especializados. Sendo assim, o ensino é uma prática social, não somente porque se concretiza no processo de interação entre professores e alunos e refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. E, também 56,5% indicaram “Grau cinco” no quesito “Necessidade de melhorar meu currículo”.

Ainda na **Tabela 1**, um percentual de 40,9% dos respondentes, indicaram “Grau cinco” e 27,3% indicaram “Grau quatro” no quesito “Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho”. A formação continuada de professores, segundo Nikolas Rose (apud NÓVOA, 2008, p.11) é uma emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais, o novo cidadão “deve envolver-se num trabalho incessante de formação e re formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua de si mesmo”.

Imbernón (2009) conceitua a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas organizacionais, níveis de participação e de decisão.

A menor concentração, sendo 73,9% no “Grau um”, ocorreu em “Por orientação da direção da instituição em que trabalho”, logo esse grupo evidencia que a instituição não valoriza cursar pós-graduação. Mesmo com esse ponto negativo, na concepção de NÓVOA (1992) a formação deve motivar uma perspectiva Crítico-reflexiva, que dinamize a autoformação e proporcione um pensamento autônomo. Enfatiza, ainda, que em momentos de formação com dimensões coletivas, precisa favorecer uma emancipação profissional, autonomia dos docentes e busca de soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, dediquei-me em investigar as trajetórias, os sentidos, significados e as dimensões da Formação Continuada de Professores, em especial os egressos do Curso de Pedagogia, nos turnos: matutino e noturno, no Município de Uberlândia, bem como os relatos e percepções com respostas objetivas e/ou narrações evidenciadas pelos egressos.

Para isso, realizei uma pesquisa qualitativa e quantitativa envolvendo um estudo mais aprofundado com trinta participantes em serviço ou não, que concluíram a Graduação em Pedagogia de 2009 a 2013, aleatoriamente compuseram um relatório de respostas.

Num primeiro momento foi preciso compreender e analisar, por meio de entrevistas estruturadas na forma de Questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Em alguns momentos, de profunda análise, o modo e visão como os respondentes transmitem suas experiências, contradições e participações nas atividades oferecidas nas instituições ou fora delas, referentes aos cursos de formação continuada.

Num segundo momento, a leitura analítica dos dados coletados proporcionou uma intensa visão de concepções, em contextos variados. Às vezes, sem entender as opiniões em torno das motivações para cursar pós-graduação, se divergem de minhas concepções como educadora. Tenho responsabilidade e consciência como agente transformadora que posso redirecionar as práticas e aperfeiçoamentos.

No entanto, os resultados mostram que os pedagogos, participantes da pesquisa adotaram uma postura reflexiva e trouxeram à tona questões importantes para serem pensadas, no que tange ao modo de oferecimento da formação continuada nas instituições.

De maneira geral, a pesquisa foi bem desenvolvida, especificamente foram respostas originais, sem resultados previamente prontos. Resultaram diretamente dos questionários e, também devem ser pensadas políticas de uma melhor forma de implantação de cursos de atualização de curta duração e especialização.

No entanto, diversas observações deixaram explícitas que a participação dos profissionais egressos na proposta de formação continuada pesquisada começou a germinar um comportamento diferente, que os conduziu a buscar novas alternativas para sua prática, intermediado por uma reflexão crítica. O envolvimento nos grupos de discussões e o fato de reconhecer a troca de experiências na validação prática, na absorção de subsídios teóricos de pesquisadores conduziu a reconhecer a importância de sua própria competência e motivação,

desejar compreender suas perspectivas profissionais e planejar seu próprio percurso formativo.

Outro detalhe relevante da proposta investigada, expressada pelos professores respondentes, foi a importância ressaltada à troca de experiências psicopedagógicas entre os pares e o compartilhamento de saberes sobre dificuldades de ensino, adequação às diferenças sociais, principalmente, heterogeneidade e distúrbios de aprendizagem e os conteúdos, com foco no desenvolvimento profissional, pois acreditam que a comunicação e interação entre os professores é uma fonte de alta significância de conhecimentos, já que a maioria das escolas não possuem orientadores psicopedagógicos.

A meu ver, um dos requisitos básicos para a transformação do pedagogo é a formação continuada, intermediada pela pesquisa, reflexão e contato com concepções novas, oferecidas pelos programas de formação continuada, que possibilitam as mudanças. Permanece mais difícil a aquisição de um novo modo de pensar o fazer pedagógico, se o pedagogo não buscar oportunidades de vivenciar pesquisas novas, experiências novas, formas novas de ver, agir e pensar a educação escolar.

Ressalto que a formação continuada não exclui a necessidade de uma formação inicial bem feita, no entanto, para aqueles pedagogos que já atuam há pouco tempo ou atuam há muito tempo, ela se faz extremamente importante, tendo em vista os avanços das tecnologias, conhecimentos, informações e as exigências do sistema capitalista, neoliberal e político, impõem ao profissional da educação, às instituições educacionais de formação, às escolas e às creches um aperfeiçoamento contínuo e qualificante.

Ainda constatamos que embora apenas metade dos egressos pesquisados adquiriram titulação de especialização, os resultados sugerem novas estratégias de avanço na perspectiva de envolvimento do pedagogo na pesquisa de sua própria prática, autoestima e certificações. A investigação possibilitou a compreensão do envolvimento do professor em projetos e programas de qualificações, tanto municipais, estaduais ou federais teóricos e práticos. Favoreceu um aprofundamento de explorar estratégias novas de formação continuada.

Anseio que, os resultados expressos nessa pesquisa, sejam bem utilizadas em prol de melhores atuações, colaborações e futuros projetos. E, ainda que conduzam a novas concepções de pesquisa, embora tenho consciência de que tais resultados não finalizam novos estudos sobre formação continuada. Espero que esses resultados possam compartilhar com aqueles que tem anseios e ponderações em torno do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODGAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANARIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. Anais da Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. 2008.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote IIE, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

KUENZER, A Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Anais da Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. 2008.

_____, _____. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____, _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____, _____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, n. 4, 1991.

_____, _____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. & LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de RE (significação do ser-saber-fazer)**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, L. N. S.; SILVA, M. S. P.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, R.L.L.. **Formação Continuada dos Professores no Município de Barueri: compreendendo para poder atuar**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 2007.