

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rozemara Cabral Mendes de Carvalho

**FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE DE LICENCIANDOS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

Taubaté – SP
2012

Rozemara Cabral Mendes de Carvalho

**FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE DE LICENCIANDOS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Título de Mestre em Desenvolvimento Humano:
Formação, Políticas e Práticas Sociais do IBH –
Instituto Básico de Humanidades da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento
Humano, Formação e Políticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Querido de
Oliveira Chamon

**Taubaté – SP
2012**

ROZEMARA CABRAL MENDES DE CARVALHO

**FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE DE LICENCIANDOS DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Título de Mestre em Desenvolvimento Humano:
Formação, Políticas e Práticas Sociais do IBH –
Instituto Básico de Humanidades da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento
Humano, Formação e Políticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Querido de
Oliveira Chamon

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco Pontifícia Universidade Católica/SP

Assinatura _____

DEDICO ESTE TRABALHO...

A Deus, Pai Eterno, minha força e esperança de vida, que nunca me abandona e que desde a minha concepção tem me abençoado com Graça sem fim. Sem Ele nada sou.

Ao meu pai, que partiu tão cedo, mas que me serviu de exemplo e inspiração a vida inteira. O que tenho de melhor foi herdado desse homem ímpar e inesquecível. Eu gostaria que ele ainda estivesse aqui para compartilhar comigo minhas vitórias e conquistas.

Ao meu amado marido Paulo, cujo incentivo me ajudou a caminhar. Pela compreensão e paciência em todos os momentos de renúncia e dificuldades que vivemos juntos ao longo desse Mestrado e, principalmente, por sempre acreditar em mim, por me inspirar e por me amar com o melhor e maior amor que tem dentro de si.

Aos meus filhos Ananda e Enrico, presentes de Deus para a minha vida. Por vocês e para vocês procuro dia a dia ser alguém melhor e deixar um legado de amor, dignidade e exemplo de vida. Vocês são e serão sempre a minha melhor obra.

Aos meus amigos, que hoje chamo de irmãos, Arnaldo da Silva Alves, Alessandro Messias Moreira e Daniel Costa, cuja companhia, cumplicidade, ajuda e carinho colaboraram nesta minha importante conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao jovem promissor Steve Arai, que colaborou no processamento dos dados coletados nesta pesquisa, sempre com disposição, generosidade e carinho. Que o seu sucesso seja do tamanho do seu coração.

Ao gentil e generoso colega de curso Gilmar Lopes Dias, pela pronta disposição em colaborar no tratamento dos dados. Sua ajuda foi fundamental, neste trabalho.

À amada amiga e eterna professora Marilda Prado Yamamoto, pelo afeto, pela confiança, pelo apoio e pelo exemplo profissional que representa.

Aos respondentes desta pesquisa, cuja generosidade e opiniões foram fundamentais no desenvolvimento deste trabalho.

À Instituição de Ensino Superior que permitiu a coleta de dados desta pesquisa, por acreditar na importância do trabalho acadêmico para o progresso da educação.

Agradeço aos colegas de turma que me fizeram crescer com seus comentários em sala de aula, suas críticas e seus elogios e se tornaram eternos amigos.

Aos professores que, mais do que transmissores de conhecimentos, se tornaram modelos profissionais e pessoais para mim.

À Universidade de Taubaté que, por meio de um trabalho sério de desenvolvimento e apoio à pesquisa, contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Coordenadora do Curso e orientadora desta pesquisa, por ter me desafiado, me incentivado e mostrado que posso ir além do eu que supunha. Quisera que no mundo existissem mais pessoas com a generosidade e grandeza de espírito dessa nobre mulher.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas, graças a Deus, não somos o que éramos.

Martin Luther King

RESUMO

Objetiva-se, neste trabalho, investigar a formação inicial e continuada de alunos de uma Instituição de Ensino Superior do estado de Minas Gerais. Parte-se do princípio de que a formação inicial e continuada são elementos que contribuem na concepção do “ser professor”, ou seja, na construção da identidade profissional. Na Revisão de Literatura são utilizados os Referenciais para formação de professores, elaborado com base nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, bem como referencial teórico sobre formação, identidade, práticas e saberes profissionais, que serviram como fundamentos para a análise dos dados da pesquisa realizada, no intuito de compreender a relação desses aspectos com a formação docente. Trata-se de um estudo transversal, realizado por meio de uma pesquisa exploratório-descritiva com abordagens quantitativa e qualitativa, em um universo de 202 licenciandos de um curso de Pedagogia, tendo como participantes 165 sujeitos. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário, para investigação dos diferentes aspectos do sujeito. Os dados quantitativos foram tratados por meio do *Software SPHINX*® e, para os qualitativos, utilizou-se o *Software ATLAS.ti*. Os resultados sociodemográficos obtidos reforçam os encontrados em outras pesquisas realizadas no país. Também se observou que, aparentemente, a formação inicial não modifica de maneira significativa as concepções dos licenciandos sobre o “ser professor”, que estão mais ligadas à visão tradicional do ensino, ainda que com alguns lampejos em direção a uma prática menos tecnicista. Em alguns aspectos, observa-se certo enfraquecimento de características importantes para o exercício da profissão docente.

Palavras-chave: 1. Formação. 2. Licenciandos. 3. Identidade Profissional

ABSTRACT

TRAINING AND IDENTITY OF THE CONSTITUTION OF TEACHING UNDERGRADUATES FROM A COURSE OF PEDAGOGY

The objective of this study is to investigate the teaching education of an Institution of Higher Education of the state of Minas Gerais. Part of it is assumed that the initial and continuing training are elements that contribute conception of "being a teacher", the words, for the construction of professional identity. In the Literature Review Benchmarks are used for teacher education, which is based on National Guidelines for Teacher Training for Basic Education, as well as on theoretical training, identity, practices and professional knowledge, which served as the basis for data analysis the survey in order to understand the relationship of these aspects with the teacher training. This is a cross-sectional study using a descriptive-exploratory study with a quantitative and qualitative approach, within a universe of 202 undergraduates from a pedagogy course, with the 165 participating subjects. A questionnaire was used to investigate the different aspects of the subject. Quantitative data were treated by SPHINX Software © for qualitative and used the software ATLAS.ti. The demographic results obtained reinforce those found in other surveys conducted in the country. We also observed that apparently does not modify the initial training, significantly, the student teachers' conceptions about "being a teacher", which are more linked to the traditional view of education, albeit with some flashes toward a less technical practice. In some respects, there are some weakening of key features to exercise the teaching profession.

Keywords: 1. Teacher Education. 2. Undergraduates. 3. Professional Identity

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Docentes com formação superior no Brasil	017
Quadro 2: Rendimento familiar per capita	031
Quadro 3: Defasagem de idade/série em percentual	033
Quadro 4: Características da Educação Prospectiva	035
Quadro 5: Perfil dos professores brasileiros com base na pesquisa da UNESCO (2004): Características sociodemográficas dos professores	069
Quadro 6: Perfil dos professores brasileiros com base na pesquisa da UNESCO (2004): Característica da trajetória profissional dos professores	071
Quadro 7: Perfil dos professores brasileiros com base na pesquisa da UNESCO (2004): Percepção dos professores sobre valores sociais	072
Quadro 8: Comparação de características de pesquisas qualitativas e quantitativas	098
Quadro 9: Disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia da IES	100
Quadro 10: Eixos temáticos e blocos de questões do instrumento de coleta de dados (Questionário)	104
Quadro 11: Caracterização da amostra – abordagem qualitativa	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Características do desenvolvimento profissional docente	040
Figura 2: O si-mesmo segundo Georges Herbert Mead (1963-1931)	078
Figura 3: Manifestações espontâneas dos sujeitos da pesquisa	146
Figura 4: Constituição identitária – ilustração	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Renda familiar por classes	032
Tabela 2: Proporção de professores, segundo o grau de satisfação em relação ao seu trabalho, comparado ao do início da carreira	073
Tabela 3: Proporção de professores, por região geográfica, segundo a aspiração profissional para os próximos cinco anos	074

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Ingressantes (todas as formas de ingresso) em Cursos de Graduação (presencial e a distância) no Brasil, no período 2001-2010	063
Gráfico 2: Número de Concluintes em Cursos de Graduação (presencial e a distância) no Brasil, no período 2001-2010	064
Gráfico 3: Distribuição da Amostra por Semestre do Curso	107
Gráfico 4: Distribuição da Amostra por Gênero	108
Gráfico 5: Distribuição da Amostra por Idade	111
Gráfico 6: Distribuição da Amostra por Estado Civil	112
Gráfico 7: Distribuição da Amostra por Renda Pessoal	113
Gráfico 8: Distribuição da Amostra por Renda Familiar	114
Gráfico 9: Distribuição da Amostra por Ocupação no Mercado de Trabalho	116
Gráfico 10: Distribuição da Amostra por Formação Escolar do Pai	117
Gráfico 11: Distribuição da Amostra por Formação Escolar da Mãe	118
Gráfico 12: Características necessárias à atuação docente - “Ser Professor”	120
Gráfico 13: Concepções e Expectativas Docentes	123
Gráfico 14: Concepções e Expectativas Discentes	126
Gráfico 15: Formação Inicial e Continuada, Traços e Habilidades relevantes ao processo formativo	129
Gráfico 16: Perfil, Postura Profissional e Recursos Didático-Methodológicos	135
Gráfico 17: Dificuldades do Trabalho Docente – Materiais e Não-Materiais	138
Gráfico 18: Cruzamento entre os motivos da escolha profissional e o ano do curso	140
Gráfico 19: Concepções acerca da Profissão Docente	142

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

CEFAMS - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE - Conselho Nacional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RFP - Referenciais para a Formação de Professores

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	015
1.1 O PROBLEMA	019
1.2 OBJETIVOS	019
1.2.1 Objetivo Geral	019
1.2.2 Objetivos Específicos	019
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	020
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	020
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.	021
2 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS RELEVANTES	023
2.1 PENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE	023
2.2 PENSANDO A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE	038
2.3 UM BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS E DA LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	045
3 IDENTIDADE(S) – CONCEITOS, CONTEXTOS E DESENVOLVIMENTO	065
3.1 IDENTIDADE: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	066
3.2 IDENTIDADE: CONCEITOS E CONTEXTOS	074
3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE	080
3.3.1 Etapas de Desenvolvimento Profissional	089
4 MÉTODO	096
4.1 ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA	097
4.2 LÓCUS DA PESQUISA, POPULAÇÃO E AMOSTRA	099
4.3 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTO E TRATAMENTO DA COLETA DE DADOS	101
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	158
ANEXO	169

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a importância da formação docente para a melhoria da qualidade da educação. Não se afirma, com isso, que o professor seja o único ou o mais importante elemento no que se refere à qualidade da educação. Essa questão perpassa muitas outras variáveis, que necessitam ser devidamente tratadas por meio de políticas que visem à valorização do trabalho docente, as quais, entretanto, não constituem objeto de estudo nesta pesquisa.

O eixo deste estudo é a investigação da formação de licenciados, no intuito de compreender suas implicações na construção da identidade do professor.

Do ponto de vista da pesquisadora, o conceito de formação vai além de uma visão simplista, que remete apenas à formação acadêmica, advogando a ideia de que o “formar” professores é de mera e exclusiva responsabilidade das instituições de ensino, ainda que elas tenham papel fundamental nesse processo.

Marcelo (2009, p. 13) entende que “Ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”.

Na realidade, a formação docente é um processo complexo que envolve considerável número de aspectos, de ordem, tanto prática, quanto subjetiva, sendo ambas importantes na construção identitária do professor.

Esse processo implica adesão a valores e princípios, escolhas e decisões, que sempre terão como base uma reflexão que envolve aspectos profissionais e pessoais (NÓVOA, 1992).

Ao ensinar, o professor coloca-se, não apenas como profissional, mas também como pessoa; por isso, preocupar-se apenas com os saberes teóricos dos docentes não é o suficiente. É necessário conhecer a subjetividade daqueles que estão regendo o processo de ensino, entendendo-se por subjetividade o que Woodward (2012, p. 55) descreve como a “[...] compreensão que temos sobre o nosso eu”, relacionada aos “[...] nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais”.

Entretanto, essa subjetividade é vivida em um “[...] contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2012, p. 56).

Assim, o conceito de subjetividade utilizado neste trabalho é o que a compreende como:

[...] característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez, são reproduzidas no social (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 43).

A subjetividade está ligada ao que o sujeito internaliza como “seu”, resultado daquilo que sente e que vivencia e que, por sua vez, engloba sua maneira pessoal e singular de se relacionar com o mundo e a constituição de sua identidade, já que essa identidade é construída ao longo da vida, sendo desenhada conforme os contornos vividos pelo indivíduo.

Há estudiosos como Pajares (1992) e Richardson e Placier (2001), citados por Marcelo (2009, p. 13), que são contundentes ao dizer que muitas das crenças construídas ao longo da vida, pelos licenciandos, “[...] estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças”.

Diante disso, parece correto supor que, ao se investigar a formação docente, duas dimensões devam ser contempladas: a da formação acadêmica, de caráter curricular, institucional e ligada à gestão das políticas públicas pertinentes ao ensino da profissão docente, e a formação inerente ao desenvolvimento humano, de caráter mais subjetivo, construída socialmente ao longo de um processo de elaboração da identidade profissional dos sujeitos (RANGEL, 2008).

No tocante à formação acadêmica, de modo geral as instituições de ensino superior “[...] enfatizam as teorias, expõem a didática, mas não compatibilizam as teorias com o exercício das mesmas, ou seja, a prática” (RANGEL, 2008, p.18).

Isso gera uma lacuna entre a formação inicial e o exercício da docência, uma vez que esses saberes incorporados ao longo do curso superior não respondem às reais necessidades do professor em atuação, podendo, ainda, trazer consequências ao desenvolvimento profissional docente.

É preciso pensar em uma formação acadêmica de qualidade, que pressuponha uma relação entre teoria, realidade e prática e que crie condições para que os professores possam gerar mudanças em seu modo de ensinar, como observa Rangel (2008).

Formar um professor, portanto, vai além da oferta de saberes pedagógicos. É preciso subsidiar os alunos das licenciaturas a fim de que sejam capazes de refletir

sobre sua prática, conscientizando-os de seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da investigação da formação de professores, é possível confrontar a teoria e a prática e observar como a concepção sobre o “ser professor” é vista ao longo da formação inicial e continuada.

O foco deste estudo é a formação inicial; entretanto, uma vez que alguns dos sujeitos de pesquisa já atuam na docência, considerou-se, nesse caso específico, que a formação universitária também pode apresentar características de formação continuada, dado o caráter de desenvolvimento profissional que se busca por meio da incursão em instituições de ensino superior.

Essa hipótese foi levantada com base nos dados de pesquisas oficiais que dão conta de um aumento significativo no número de professores com formação superior em todo o Brasil, tanto no setor privado como no público, como pode ser observado no Quadro 1.

Docentes com curso superior		
Período	Privado	Público
1999	89,4	87,6
2000	89,1	88,2
2001	89,9	88,5
2002	90,1	89
2003	91,3	89,8
2004	93,2	91,7
2005	96,9	95,3
2006	95,9	95,3

Quadro 1: Docentes com formação superior no Brasil (em percentual)

Fonte: IBGE/MEC/INEP, Censo Escolar 1999-2006; EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais

É relevante esclarecer que, para este trabalho, as referências feitas à formação **continuada** estão restritas à formação superior de sujeitos que já atuam na profissão docente, mas habilitados apenas em nível médio, não se tratando, portanto, da capacitação daqueles que já possuem habilitação em nível universitário.

Com base no Quadro 1, parece correto supor que os professores em atuação não habilitados em nível superior têm-se esforçado para obter formação acadêmica. Isso deve implicar expectativas em relação a esses cursos, por parte daqueles que

se propõem a frequentá-los. Entre essas expectativas, deve constar o desejo de um aperfeiçoamento que possa ser significativo na execução das tarefas e na eliminação de dificuldades pertinentes à atividade docente.

Pelo exposto, justifica-se o presente trabalho, que investiga os licenciandos em Pedagogia de uma instituição de ensino superior do estado de Minas Gerais.

É por meio do curso de Pedagogia que os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental são titulados; assim, nesta pesquisa o objeto de estudo é a formação, não interessando outros campos de trabalho do pedagogo.

O objeto deste estudo é investigar a formação, por meio das concepções dos licenciandos desenvolvidas durante o curso superior e no exercício da profissão que fazem parte da construção identitária do profissional docente.

Na presente pesquisa não foram abordadas questões ligadas especificamente ao currículo da instituição formadora. A perspectiva de estudo teve-se mais à observação dos Referenciais para Formação de Professores (2002), documento elaborado pelo Ministério da Educação – MEC, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 01/2002, conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Um estudo transversal realizado junto aos alunos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do município de Belém do Pará, no ano de 2008, também despertou o interesse desta pesquisadora, que considerou relevantes os resultados encontrados, avaliando que as questões levantadas acerca da formação, da identidade e dos saberes docentes merecem ser verificadas em outros tempos e espaços (RANGEL, 2008).

Retomaram-se, portanto, algumas conclusões desse estudo anterior, para verificar se os resultados se confirmam ou se apresentam diferenças significativas na análise atual de licenciandos em formação.

Pela possibilidade de enriquecer o presente estudo, também foi considerado o trabalho de Moreira (2012), que investigou a representação social do “ser professor” e a formação identitária docente de profissionais em atuação no Ensino Fundamental da mesma região dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA

A Educação é um processo dinâmico e complexo. Compõe-se de uma gama de conceitos e relações, perpassando pela subjetividade de seus envolvidos (sujeitos).

Para compreender esse cenário abrangente, é importante o estudo sobre a formação desse profissional docente, um dos principais agentes do processo educacional.

O que representa a formação inicial no processo de construção identitária docente? Observam-se, no percurso da formação inicial, alterações sobre a concepção do ser professor pelos licenciandos?

Uma vez que sobre o docente recai a responsabilidade de uma atuação que crie a capacidade de intervenção social e de uma postura crítica diante das questões e dos problemas postos na sociedade, como exigir desse profissional essa tarefa, sem investigar a sua dimensão pessoal – seus valores, suas percepções, seu desenvolvimento humano?

Foram essas indagações que motivaram a presente pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a formação inicial e continuada e a construção da identidade profissional docente, a partir das concepções de licenciandos de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais.

1.2.2 Objetivos Específicos

Traçar o perfil sociodemográfico dos licenciandos em formação;

Apontar os saberes teórico-práticos incorporados durante o processo de formação, observados nos Referenciais para Formação de Professores e na prática docente;

Identificar quais elementos são importantes para a construção identitária, ao longo da formação;

Apontar como a formação é concebida pelos licenciandos e quais habilidades e atitudes são necessárias para o processo formativo;

Descrever como a prática docente é percebida pelos licenciandos e como se dá a escolha da profissão.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo analisou os licenciandos matriculados regularmente, no ano de 2012, no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do estado de Minas Gerais.

Trata-se de um estudo transversal exploratório cujo foco é a formação, não se interessando pelos demais campos de atuação do pedagogo. Também não tem a pretensão de generalizar os resultados a todas as instituições de ensino superior.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Tem sido ampla a discussão a respeito da qualidade de ensino no Brasil. Além disso, é consensual a percepção da necessidade de se investir em educação, um dos elementos que podem impulsionar o desenvolvimento do país.

Estudos do Banco Mundial – BM, Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI, além de trabalhos de vários autores, tais como Fernandes e Natenzon (2003), Albernaz, Franco e Ferreira (2002) e Dourado (2007), ainda que não tenham sido utilizados como referencial teórico deste estudo, reforçam essa ideia.

Neste trabalho, são referenciadas pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2004), assim como estudos como os de Gatti (2000, 2003), Gatti e Barretto (2009), Gatti, Barretto e André (2011), Brzezinski (1998), Libâneo (2006), Saviani (2009), Arroyo (1999) e Lima (2006), que têm tratado da qualidade da educação considerando o professor como um dos elementos (não o único) cuja atuação influencia nesse quesito.

Outros autores como Perrenoud (2002), Nóvoa (1992, 2000), Imbernón (2002, 2007) e Tardif (2005), que têm contribuído para a compreensão da importância do docente para a educação, ainda que não se atenham especificamente à realidade brasileira, também são citados neste trabalho.

Assim, é importante pensar sobre o profissional docente, sobre sua formação, sobre a construção de sua identidade, uma vez que ele representa o papel fundamental de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho defende a necessidade de se conhecer de forma mais integral o profissional docente a partir da formação. A consideração de Fazenda (2009) ratifica essa ideia:

As pesquisas no Brasil vêm apontando para a necessidade de uma análise introspectiva do professor e de suas práticas, de maneira a fazer ressurgir de seu ser a ajuda e o auxílio necessários que lhe são desconhecidos. Inclinando-se sobre a experiência humana e sobre as maneiras como as coisas se apresentam é possível chegar-se ao aluno e sua experiência (FAZENDA, 2009, p. 107).

Não se pode pensar em qualidade de educação sem investigar os contextos de formação de docentes, quer nos bancos das instituições de ensino que os formam, quer nas concepções que constroem ao longo da formação sobre o papel do professor e de si mesmos, quer nos estudos de formação continuada ou na observação de sua prática.

Investigar a formação acadêmica e identitária dos licenciandos é uma forma de compreender a construção do ser professor, percebendo quais aspectos interferem nesse processo, criando possibilidades de intervenção eficiente que colabore na melhoria da qualidade de ensino. Nessa perspectiva é que se concentra a relevância deste estudo, que se atém especificamente à formação de licenciandos em pedagogia.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O Capítulo 1 destina-se à introdução, à apresentação do problema, do objetivo geral e dos específicos, à delimitação e à relevância do estudo, finalizando com a descrição da organização do trabalho.

No Capítulo 2, discorre-se sobre a Formação Docente, iniciando com reflexões acerca das habilidades e conhecimentos necessários ao exercício da profissão, passando à análise dos aspectos históricos e normativos dos cursos de formação.

Considerações acerca do processo de formação identitária dos professores são apresentadas no Capítulo 3.

Os aspectos relacionados à descrição do Método utilizado na presente pesquisa são apresentados no Capítulo 4.

Os Resultados e Discussões constituem o Capítulo 5.

As Considerações Finais são apresentadas no Capítulo 6.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS RELEVANTES

Para compreender a formação de professores na atualidade, é necessário examinar as bases em que a profissão docente vem sendo construída, bem como discutir alguns princípios e concepções que se esperam desse profissional.

Isso implica a necessidade de investigar quais práticas e saberes são necessários ao exercício da profissão docente, ou seja, quais habilidades e conhecimentos devem ter os professores na atualidade. Observe-se que esse objetivo é percorrido de forma secundária, nesta pesquisa.

Outro aspecto que deve ser destacado diz respeito ao processo histórico da constituição dos cursos de formação de professores no país, que, além de se pautarem em um diagnóstico comum e em soluções únicas para todo o território nacional, desprezam a existência de peculiaridades regionais e locais.

Além disso, aparentemente o professor pouco figura como agente de relevância no processo decisório referente às necessidades práticas do cotidiano educacional (GOODSON, 2007), ficando apartado das discussões importantes sobre sua realidade profissional.

Os aspectos normativos peculiares à estruturação do curso de Pedagogia também precisam ser apreciados, para subsidiarem a composição de um quadro que explique os contornos legais que disciplinam o funcionamento dos cursos de formação de professores.

São essas questões que o presente capítulo busca apresentar, a fim de que seja possível desenhar o contexto de formação e atuação docente. Como já exposto, esse contexto é balizado, tanto pelas concepções acerca dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão, como pelos processos histórico e normativo que o constituem.

Cabe lembrar que as seções que seguem são meras divisões para organização do trabalho, uma vez que formação/teoria/prática são temas indissociáveis.

2.1 PENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação de professores tem sido tema recorrente nos debates acadêmicos, mas é necessário criar um eixo para essa discussão, a fim de que ela

não se esgote em si mesma, pouco contribuindo para efetivação de ações que venham realmente colaborar com o professor frente às demandas da realidade escolar.

Quando se pensa em formação de professores, geralmente se reporta a dois modelos básicos: um pautado na “racionalidade técnica” e outro na “racionalidade prática” (CHAKUR, 2002).

No modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como “[...] técnico-especialista e a prática pedagógica como intervenção tecnológica, caso em que o professor deve formar-se no domínio dos conteúdos específicos de que vai tratar [...] e em competências e habilidades de atuação prática” (CHAKUR, 2002, p. 151)

No segundo modelo, o da racionalidade prática, o professor é percebido pelo prisma da reflexão e investigação, e a “[...] prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional” (CHAKUR, 2002, p. 151).

Entretanto, há que se verificar quais dessas vertentes têm sido contempladas pelos cursos de formação.

Teóricos já destacados neste estudo preocupam-se em apresentar propostas de formação que possam contribuir de forma positiva no desenvolvimento do profissional docente.

Considerando que o professor afeta e é afetado pelo seu contexto de atuação, é preciso que consiga acompanhar e selecionar novos conhecimentos, capacidades e habilidades, frutos da exigência de uma sociedade que apresenta demandas altamente voláteis.

Diante disso, Perrenoud (2002, p. 9) propõe que a discussão sobre formação docente aconteça com fundamento numa concepção global, inserida no que ele chama de “estratégia de profissionalização do ofício de professor”, ainda que o termo profissionalização induza à ideia de se atingir um “status de profissão” que não corresponde ao sentido que o autor dá a essa expressão, e muito menos significa proletarização.

Profissionalização do ofício docente está ligada ao “[...] domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem visando uma formação realmente *profissional*” (PERRENOUD, 2002, p. 10).

Mas qual deve ser a relação entre teoria e práticas? Vazquez (1997) esclarece:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 206).

Ou seja, para ser considerado um bom professor, que efetivamente contribua no desenvolvimento de seu aluno, o profissional docente precisa articular teoria e prática. Entretanto, parece que essa tarefa envolve muitos outros fatores.

Teoricamente, espera-se que um profissional seja capaz de identificar um problema, expô-lo, dar a ele uma solução, sem esquecer o seu devido acompanhamento e lembrando que todo esse processo apresenta uma série de variantes nem sempre previsíveis, o que requer um cabedal acadêmico, especializado e prático (PERRENOUD, 2002).

Segundo Perrenoud (2002), competência profissional pode ser definida como a capacidade de gerir a dicotomia entre o trabalho indicado e o que se conseguirá realizar. Assim sendo, a formação profissional deve contemplar o aprendizado de regras e o seu cumprimento, bem como a construção de uma autonomia que possa produzir resultados frente ao que se é posto.

Profissões com caráter mais humanista requerem alto grau de qualificação, pois, diferentemente de áreas mais tecnicistas, regras e procedimentos não são tão claramente definidos, o que exige pró-atividade e autonomia dos profissionais. Na realidade, espera-se que esses profissionais saibam como fazer o que é necessário. Entretanto, o que se verifica é que na prática nem sempre isso acontece (PERRENOUD, 2002).

Sobre essa questão parece bastante esclarecedor, o trecho que segue:

Muitas vezes, o ofício de professor é descrito como uma *semiprofissão* [...] caracterizada por uma semi-autonomia e por uma semi-responsabilidade. Para evoluir na profissionalização de seu ofício, os professores teriam de assumir riscos e deixar de usar como proteção o “sistema”, os programas e

os textos. Então, seria preciso redefinir suas obrigações contratuais [...]. Em troca de maior responsabilidade pessoal, disporiam de maior autonomia – ou de uma autonomia menos clandestina (PERRENOUD, 2002, p. 12).

A profissão docente necessita de novos contornos, em que a responsabilidade e a autonomia sejam partes de um mesmo todo. Há necessidade, também, de que o professor tenha capacidade para fazer suas escolhas e assumir seus riscos.

A questão é saber se os conhecimentos teóricos e práticos que vêm sendo incorporados durante a formação inicial e continuada proporcionam ao professor uma base para que tenha capacidade de fazer essas escolhas com a devida segurança.

Segundo Brzezinski (1998), o que se verifica no currículo da formação de professores é uma dissociação entre a teoria e a prática, que não são apresentadas simultaneamente. Quando se trabalha a formação no âmbito teórico, geralmente busca-se apenas a transmissão do conhecimento, não capacitando o futuro docente para a devida interpretação e crítica desse conhecimento. Já na dimensão da prática, forma-se o professor para “[...] executar, agir e fazer”, defendendo-se que será no fazer que ele aprenderá.

As políticas de formação docente, na concepção de Kuenzer (1999, p.1), “[...] inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dado ao aligeiramento e desqualificação de sua formação”.

É preciso, portanto, que a teoria e a prática caminhem juntas, ou seja, que o pensar racional, calculado, esteja à disposição do pensar reflexivo, razoável, criando mecanismos que colaborem para uma formação docente conduzida à luz dessa proposta (RUZ, 1998).

Brzezinski (1998) apresenta como mais condizente às necessidades atuais da atuação docente a visão de currículo de Candau (1998), segundo a qual a teoria e a prática devem se constituir como “unidade indissolúvel”, deixando a teoria de ser considerada apenas um aparato de regras e normas organizadas a fim de orientar a prática.

Essa propositura coloca prática e teoria numa “relação dialética”, permitindo “[...] ao futuro professor compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, durante toda a sua formação” (BRZEZINSKI, 1998, p. 169).

Ruz (1998) propõe que a discussão sobre o currículo da formação docente seja articulado por eixos, sendo eles: **o da integração dos saberes, o da perspectiva da participação social, o da atitude teórico crítica e o do enfoque prospectivo da formação**. Esses eixos estão devidamente descritos ao longo deste capítulo.

No primeiro deles, **integração dos saberes** na formação de professores, o que se apresenta é a necessidade de se diminuir a distância entre o “saber elaborado” e o “saber do cotidiano”.

Para melhor distinguir esses dois saberes, o saber elaborado refere-se à cultura universal, ao conhecimento científico e ao conhecimento reflexivo, enquanto o saber cotidiano está ligado à cultura popular, ao conhecimento empírico e ao conhecimento intuitivo, diz Ruz (1998).

O saber cotidiano remete às experiências, é subentendido, gerado pela motivação, servindo como referência para a relação do indivíduo com a natureza. É um saber que transcende ao pessoal, ao particular. É decorrente do coletivo, daquilo que faz parte de um período temporal, de um grupo social, interiorizado pelo indivíduo e devolvido de forma a adequar esse sujeito ao contexto em que atua (RUZ, 1998).

Ainda segundo Ruz (1998), trata-se de um saber direto, voltado para a resolução de problemas práticos, produzido e atualizado por meio daquilo que se vive, que se experimenta.

Já o saber elaborado refere-se:

[...] àqueles conhecimentos que apresentam um alto grau de sistematização, cujos princípios e regras aludem a metódicos sistemas de indagação. Vai além do que se interioriza como certezas preestabelecidas. São corpos de saber com autonomia em relação à prática e às coisas a que se referem. Neles existe uma elaboração diferente do conhecimento cotidiano, reconstrói e ordena a experiência de acordo com regras e princípios de pensamento (RUZ, 1998, p. 90).

É esse saber que está vinculado à educação em suas diferentes modalidades de ensino, completa Ruz (1998). Esse autor propõe uma formação docente que propicie aos professores a capacidade de incorporar o saber cotidiano ao saber

elaborado, transformando-os em agentes transmissores da cultura, da identidade e da identificação da sociedade, e que também forneça a esses profissionais a capacidade de selecionar o saber cultural que merece ser ensinado.

O ideal seria que as instituições responsáveis pela formação de professores se preocupassem em oferecer aos seus alunos um rol de conhecimentos específicos (saber elaborado) que pudessem ser trabalhados à luz de experiências concretas de atuação docente, nas quais o saber cotidiano seria incorporado por meio de uma conexão que fizesse sentido para os licenciandos.

Resta saber se o aligeiramento que hoje se verifica nos cursos de formação inicial dará conta de uma propositura dessa magnitude.

Outro eixo proposto por Ruz (1998) é o da formação de professores a partir da **perspectiva da participação social**. Segundo esse autor, a participação social é a inserção do sujeito na sociedade. Se essa inserção não acontece, gera-se a marginalização ou a discriminação, que pode acontecer pelo uso da força, quando um “ator social” dotado de poder impede a participação de outros atores, ou quando não existe uma consciência de que a participação não é acessível.

É importante considerar a reflexão abaixo:

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização (IMBERNÓN, 2002, 41).

O exercício da profissão docente na atualidade também carece de sujeitos participativos e preparados para uma atuação democrática, uma vez que é grande a pluralidade cultural e a desigualdade social de seus alunos. Para Ruz (1998, p. 93), a “[...] participação social, é, então, para os professores, modernização da sua profissão”.

Diante disso, não se pode pensar em uma formação de professores que transmita apenas uma “[...] cultura dominante. É preciso que se ensinem todas. Na impossibilidade, ao menos há que formar o respeito a todas” (RUZ, 1998, p. 93).

Agregar ao currículo dos cursos de formação docente disciplinas de cunho mais humanístico, menos especializadas e específicas, que não induzam ao tecnicismo, bem como um ensino teórico baseado em situações reais,

contextualizado, que abranja os diferentes estratos sociais dos alunos que frequentam esses cursos, além de fomentar a consciência participativa, são proposituras apresentadas por Ruz (1998).

A formação deve, de forma intencional, permitir que os professores se desenvolvam no aspecto pessoal, no profissional e como cidadãos, por meio de uma seleção de conteúdos e de diferentes metodologias que lhes permitam vivenciar situações que colaborem para o desenvolvimento de suas capacidades plenas (BRASIL, 2002).

A valorização da solidariedade e da cooperação, em contrapartida a uma postura individualista, e o fomento de experiências que gerem a consciência da necessidade de participação também são apontados por Ruz (1998) como propostas para a formação docente.

Outra questão que merece destaque é a complexidade das relações que envolvem a atuação docente, uma vez que implica uma conjunção entre as relações sociais e a tarefa de gestão do trabalho em sala de aula, que devem estar continuamente ligadas ao ato de ensinar e aprender (em que, tanto a diversidade cultural, como a intelectual, estão presentes). É fundamental, também, a qualidade dos vínculos afetivos que se estabelecem, conforme os Referenciais para Formação de Professores (2002).

Diante dessa realidade, há que se ter “[...] um considerável investimento emocional, e muito conhecimento pedagógico”, pois, “[...] além de uma dimensão objetiva e racional, há uma dimensão subjetiva e afetiva na atuação do professor” (BRASIL, 2002, p. 58).

Brzezinski (1998) observa que o sujeito se constrói nas relações sociais, sendo ativo nesse processo, e que o conhecimento é fundamental para sua participação social, como elemento de superação, permitindo o acesso à “cultura”, ao “trabalho” e a “cidadania”. Não defende que a educação possa transformar o mundo, mas que é determinante na construção de um ser mais livre, capaz de romper as barreiras que lhe são impostas.

Há necessidade de uma formação docente que colabore na constituição de um profissional que realize mudanças, tanto pessoal quanto coletivamente, e que, além de “[...] saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo” (IMBERNÓN, 2002, p. 38).

Ao que parece, existe uma desconexão entre os saberes que se esperam do professor em sala de aula e os que as instituições de ensino superior oferecem, o que vem a criar uma distância entre a formação ofertada e a realidade do desempenho docente.

Mello (2000, p. 100) comenta que “[...] os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica [...]”.

Ruz (1998), ao tratar do eixo de discussão sobre o currículo de formação de professores, o qual denominou **atitude teórico-crítica**, denuncia a existência de um *modus operandi* nas instituições que formam docentes. Nessas instituições formadoras, as teorias que circulam são as mesmas, ou seja, existe “[...] uma certa tendência e persistência em ver e em fazer as coisas de uma determinada maneira” (RUZ, 1998, p. 94).

Isso se revela na forma como o conhecimento é tratado, geralmente de forma descontextualizada e fragmentada, segundo Ruz (1998).

A questão é: diante das inúmeras exigências quanto ao desempenho dos professores, a configuração atual dos cursos de formação dá conta de tamanha complexidade?

Brzezinski (1998) denuncia a necessidade premente de um currículo que associe teoria e prática, defendendo que, enquanto essa articulação não for contemplada pelos cursos de formação, os alunos continuarão com dificuldades para desenvolver capacidades como a de diagnosticar e relacionar possíveis soluções para os problemas que surgirão ao longo de sua carreira.

As propostas para o enfrentamento dessa situação passam pela revisão das teorias hoje utilizadas nessas instituições, de sua legitimidade e de sua real aplicabilidade, a partir de um ensino inter, pluri e transdisciplinar que contemple o conhecimento prévio dos alunos e que agregue outros conhecimentos de maneira contextualizada (RUZ, 1998).

Ruz (1998) conclui que:

[...] a tarefa fundamental da formação universitária deve estar em mãos de uma ciência capaz de refletir sobre si própria e, ao mesmo tempo, retraduzir, em termos de referências práticas para a vida social, a realidade que foi objetivada e manipulada pela ciência (RUZ, 1998, p. 96).

Ou seja, os cursos de formação devem desenvolver nos alunos capacidade de criticar aquilo que a eles é apresentado, possibilitando uma avaliação e reavaliação dos conhecimentos oferecidos por essas instituições, de forma que os licenciandos, por meio da reflexão, façam suas próprias escolhas e construam seus próprios caminhos.

Imbernón (2002) prevê que, nas décadas vindouras, o exercício da docência se dará em um ambiente no qual, tanto a tecnologia, como o conhecimento, terão avanços significativos, numa sociedade em constante transformação.

As demandas da sociedade atual, advindas da globalização, dos índices significativos de pobreza, da introdução massiva das tecnologias que repercutem no processo de produção e também no cotidiano brasileiro, dos interesses do mercado se contrapondo aos individuais, das questões éticas, dos valores, enfim, de todo um contexto de complexidade e de conflitos, determinam a adoção de aprendizagens diferenciadas (BRASIL, 2002).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, permitem observar que 50,5% das famílias brasileiras sobrevivem com uma renda que varia de $\frac{1}{2}$ salário mínimo até 02 salários mínimos vigentes (PNAD, 2011).

Período	Famílias					
	Ate $\frac{1}{2}$ salário mínimo	Mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo	Mais de 1 a 2 salários mínimos	Mais de 2 a 3 salários mínimos	Mais de 3 a 5 salários mínimos	Mais de 5 salários mínimos
2009	23,3	27,2	24,8	8,3	6	5,1

Quadro 2: Rendimento Familiar per capita

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2011

Observando esses dados, em conjunto com os da Tabela 1, elaborada pela pesquisadora com base nos Critérios de Classificação Econômica Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas, é possível afirmar que, atualmente, metade dos alunos que frequentam as escolas brasileiras são oriundos de famílias das Classes D e E, ou seja, os dois segmentos mais baixos da pirâmide social.

CLASSE	Renda Média Familiar (Valor Bruto em R\$)
	2010
A1	12.926
A2	8.418
B1	4.418
B2	2.565
C1	1.541
C2	1.024
D	714

Tabela 1: Renda familiar por classes

Fonte: ABEP, 2012

Essa informação justifica uma das preocupações dos Referenciais para Formação de Professores (2002), no que diz respeito aos índices significativos de pobreza observados na sociedade brasileira. Afirmar que a condição social do aluno é determinante no seu rendimento escolar talvez não seja verdadeiro. Entretanto, é legítimo pensar que pode ter impacto na aprendizagem, caso estratégias pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o sucesso educacional dos alunos independentemente da classe social a que pertençam, não sejam devidamente oportunizadas.

Ainda que a escola não seja considerada o único espaço responsável pela formação de nossos cidadãos, é nela que se espera que ocorra o ensino planejado, sistemático e contínuo. Também se espera que as aprendizagens escolares deem conta de propiciar aos indivíduos um desenvolvimento que os torne capazes de conviver, de se integrar e colaborar com as questões sociais (BRASIL, 2002).

A escola deve garantir aos alunos diferentes aprendizagens, para o desenvolvimento de capacidades “[...] cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (BRASIL, 2002, p. 25).

Dados oficiais demonstram que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas quais os licenciandos egressos do curso de Pedagogia desenvolverão sua atividade docente, 18,5% dos alunos estão com defasagem de idade/série, em outras palavras, encontram-se “atrasados” em seu percurso escolar.

Alunos de uma série (k) com idade não adequada para a série	
Período	1a. a 4a. Série
2006	23
2007	22,6
2008	17,6
2009	18,6
2010	18,5

Quadro 3: Defasagem de idade/série em percentual

Fonte: IBGE/MEC/INEP/Censo Escolar

Diante dessa realidade, estará a escola garantindo essas diferentes aprendizagens e desenvolvendo as capacidades relacionadas pelos Referenciais para Formação de professores?

Os dados parecem demonstrar também que a inserção social do aluno não está acontecendo devidamente, já que o processo de escolarização acaba por excluir aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A formação deve, de forma intencional, permitir que os professores se desenvolvam, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional, e também como cidadãos, por meio de uma seleção de conteúdos e de diferentes metodologias que lhes permitam a vivência de situações que colaborem para o desenvolvimento de suas capacidades plenas (BRASIL, 2002), resguardando a garantia de um trabalho docente centrado no sucesso de seus alunos.

Considerando que a transformação é uma das principais características da época atual e que a ciência, no que se refere aos seus conceitos e aos seus métodos, passa por processos de constantes mudanças, bem como a sociedade, as instituições formadoras devem acompanhar essa metamorfose, alertando seus alunos a respeito dessa realidade.

Entretanto, para Ruz (1998) a “[...] rigidez nas suas estruturas, em seus métodos e conteúdos”, tem dificultado um bom desempenho da educação frente aos desafios impostos pela necessidade de se produzir mudanças.

Estudos e avaliações que investigam o desempenho dos alunos brasileiros do Ensino Fundamental apontam que as instituições escolares não conseguem promover essas aprendizagens. No caso da Educação Infantil, sequer existem pesquisas oficiais que afirmam a qualidade do ensino ofertado, afirmam os Referenciais para a Formação de Professores (2002).

A formação de professores é destacada como fundamental para as políticas públicas educacionais, exigindo um trabalho docente bem acima do que vem sendo hoje desenvolvido, para enfrentamento dos desafios que estão postos (BRASIL, 2002):

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela ineficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que as crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação num mundo cada vez mais exigente sobre todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 2002, p. 26).

É importante ressaltar que formação de professores, como já observado, não se constitui apenas em listar as tarefas que esses profissionais devem desenvolver. É preciso ir mais adiante, identificando os elementos que interferem na aprendizagem dos alunos. Ou seja, além de orientar o que fazer, a formação precisa também apontar caminhos de como fazer e suas implicações (BRASIL, 2002).

O último eixo tratado por Ruz (1998) é o **enfoque prospectivo da formação**. A visão prospectiva é aquela que procura conhecer o que ainda não existe, antecipando futuros contextos. Essa visão é importante na formação de professores, pois o mundo profissional em que atuarão ainda não existe. Isso faz toda a diferença, já que implica uma revolução constante do saber, bem como um contínuo processo de transformação dos sujeitos, que, ao se transformarem, também transformam a sua realidade.

Como se pode observar, a educação prospectiva remete à necessidade de repensar quanto ao “[...] domínio e apropriação do saber, que é inútil e limitador num mundo em mudanças” (RUZ, 1998, p. 98).

Como proposta de trabalho frente a esse desafio Ruz (1998) sugere uma postura institucional que contemple quatro diferentes campos, que, entretanto, devem estar conectados entre si. São eles: o campo do domínio afetivo, o do domínio cognitivo, o do domínio metacognitivo e o do domínio interpessoal.

Essas diferentes frentes propostas por Ruz sugerem a necessidade de um profissional consciente das diferentes instâncias que envolvem o seu desenvolvimento profissional, bem como a necessidade de se estabelecer relação entre esses diferentes domínios. Parece ser correto afirmar que o professor precisa

de capacidades que vão além dos conhecimentos teóricos, mas que, por sua vez, devem estar amparadas por uma metodologia que contemple diversas competências.

Para compreensão desses diferentes domínios, é possível recorrer a um Quadro (4), elaborado com base nos estudos de Ruz (1998), que permite uma visualização das considerações acerca do assunto.

Domínios	Busca desenvolver atitudes e/ou capacidades de:
Afetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolerância e resolução da ambiguidade; ▪ Tolerância e superação da frustração; ▪ Capacidade de lidar com a incerteza; ▪ Vontade de fazer; ▪ Auto-estima positiva; ▪ Estar aberto à experiência; ▪ Atração pelo complexo; identidade pessoal.
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar diferentes estilos de pensamento; ▪ Utilizar diferentes técnicas e estratégias de pensamento; ▪ Processar e utilizar informação complexa; ▪ Observar os fenômenos a partir de múltiplas perspectivas.
Metacognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a aprender; ▪ Aprender a desprender; ▪ Observar e conhecer a si mesmo; ▪ Compreender o caráter específico de cada tarefa ou problema; ▪ Pensar nas diferentes ferramentas intelectuais como procedimentos com os quais se pode enfrentar uma tarefa; ▪ Reconhecer diferentes modalidades de influência que agem nas próprias interações.
Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceitação da diferença e da crítica; ▪ Capacidade de aceitar, lidar e resolver conflitos; ▪ Habilidades comunicativas orientadas para favorecer adaptação e a coesão do grupo; ▪ Disposição para a colaboração e o trabalho em equipe.

Quadro 4: Características da educação prospectiva
Fonte: Ruz (1998, p. 98-99)

Trata-se de domínios voltados, não para questões de conteúdos, dos saberes teóricos, mas para aspectos mais relacionados à identidade, que requerem certa parcela de envolvimento, de capacidade de aceitação, de enfrentamentos, de lidar com diferenças, de resiliência, de confiança em si mesmo e no próximo, de comprometimento com a docência.

Os eixos aqui apresentados, da integração dos saberes, da perspectiva social, da atitude teórico-crítica e do enfoque prospectivo da formação, apontam para uma formação que tenha clareza de sua finalidade, trabalhando de forma equilibrada o saber elaborado e o saber cotidiano, reconhecendo que as orientações pedagógicas das instituições formadoras devem contemplar a formação de profissionais capazes de compreender seu contexto social, de refletir e de atuar de forma a responder às demandas do mundo em que vivem, convertendo “[...] os bens culturais em bens formadores e as situações da vida cotidiana em situações pedagógicas” (RUZ, 1998, p. 99).

Ruz (1998) observa que uma das principais críticas às instituições de formação está ligada ao “fazer do professor”, o qual, segundo ele, carece de objetivos mais explícitos, além de maior clareza sobre o papel do professor.

Ao que tudo indica, a profissionalização do ofício de professor passa necessariamente por uma formação que contemple o ensino do conhecimento teórico e da prática de forma articulada. Essa formação deve também favorecer o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso profissional, sempre considerando a ambiguidade do papel docente e auxiliando na construção de uma identidade profissional que o torne capaz de tomar posição frente aos desafios próprios da área em que atua.

Segundo Lima (2006), dada a complexidade atual da escola, não se pode esperar que o professor seja apenas um transmissor de conteúdos disciplinares. Cabe ao docente lidar com um conhecimento em constante transformação, que deve ser construído em meio a valores éticos e morais. A preocupação com o desenvolvimento pessoal e com a convivência, e a consciência da presença de fatores altamente desestabilizadores, tais como a mudança e a incerteza, fazem parte do exercício da profissão.

Formar um professor que seja capaz de lidar com esse contexto não é tarefa fácil, nem possível por meio de cursos que valorizem *apenas* conteúdos e técnicas didáticas. Embora isso não signifique que esses conteúdos e técnicas devam ser

desconsiderados pelos cursos de formação docente, é preciso enfatizar uma aprendizagem que considere situações práticas, que envolvam resolução de problemas, nas quais atitudes sejam tão trabalhadas quanto conceitos e procedimentos (LIMA, 2006).

Segundo Lima (2006), o processo de formação deve ser concebido como um *continuum*, ou seja, desenvolvido no decurso da vida. Assim sendo, exige uma linha condutiva, que vá alinhavando a formação inicial, a formação continuada e as experiências adquiridas. A conexão entre esses três aspectos só é possível por meio da reflexão.

Essa conexão se dá no exercício da profissão, no desenvolvimento profissional, na prática docente.

Pelo que foi exposto, considerando as demandas dos professores na atualidade, há que se repensar o currículo da formação inicial, redefinindo os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da docência, e articulando formação inicial e continuada, no intuito de produzir um professor mais capacitado para enfrentar os desafios cotidianos de sua profissão.

Se a profissionalização docente perpassa pelo domínio, tanto das dimensões teóricas, quanto das práticas, como defende Perrenoud (2002), há que se investigar se a formação que vem sendo oferecida pelo curso de Pedagogia instrumentaliza os licenciandos nesse quesito. Há que se investigar também se desenvolve nos licenciandos a capacidade de articular a teoria e a prática a fim de gerar ações bem sucedidas no exercício da profissão de professor.

As considerações de Brzezinski (1998) sobre a dissociação observada no currículo de formação docente, na atualidade, indicam um modelo de formação mais pautado na racionalidade técnica, gerando dúvidas a respeito de aspectos importantes apontados pelos teóricos apresentados ao longo deste capítulo.

Um aspecto que deve também ser destacado diz respeito ao currículo versus carga-horária do curso de Pedagogia, a fim de verificar se o conjunto de conteúdos disciplinares e o tempo de duração da formação inicial são condizentes com o resultado que se espera.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, há também que se pensar nos professores universitários, formadores de professores, e investigar se eles estão devidamente preparados e instrumentalizados para a tarefa que desempenham.

Como se pode ver, são grandes os desafios no que diz respeito à oferta de uma formação que atenda às reais necessidades dos professores, uma vez que se trata de um profissional que lida com um universo em constante transformação, com um alunado diversificado, tanto em seus aspectos culturais, quanto nos aspectos socioeconômicos. Desses profissionais, cobra-se a responsabilidade de adequar seu aluno frente às mudanças advindas das novas tecnologias, e até mesmo dos novos valores que a sociedade defende.

No item que segue abordam-se questões mais afetas aos saberes práticos dos professores, ou seja, aqueles necessários ao ofício docente. Abordam-se também os elementos contributivos à construção desses saberes, importantes à análise dos dados desta pesquisa.

2.2 PENSANDO A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE

Quais os caminhos para a construção da prática profissional? Quais fatores devem ser considerados, nesse processo?

São esses elementos que se pretende abordar neste item, recorrendo-se a teóricos que têm buscado compreender, não apenas como se dá a constituição desses saberes práticos, mas também se eles atendem às necessidades docentes.

No que diz respeito à importância da prática durante a formação inicial de professores, tem sido grande o número de pesquisas nessa linha de investigação em vários países, tais como Canadá, Japão, Holanda, Austrália, Índia e Brasil (MARCELO, 1998).

Os resultados dessas pesquisas apontam que o sujeito, ao ingressar em cursos de formação docente, traz concepções prévias acerca do ensino e do ser professor, frutos de imagens, tanto dele mesmo como professor, como dele na condição de aluno, imagens que o acompanham ao longo de toda a sua vida (MARCELO, 1998).

Diante disso, os pesquisadores concluem que a formação acadêmica exerce influência secundária “[...] sobre o pensamento e a prática dos professores: sendo esta última muito influenciada pela vida, pela escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação” (MARCELO, 1998, p. 58).

Marcelo (1998, p. 52) observa que uma “[...] das características do conhecimento prático é que não se pode ensinar, ainda que se possa aprender”, sendo três os meios pelo quais se pode adquiri-lo: “aprendizagem direta, aprendizagem mediada (observação) e aprendizagem tácita (experiência própria)”.

Zabala (2000, *apud* MARCELO, 2009, p. 8), afirma que os professores precisam se entregar à “[...] agradável experiência de aprender algo de novo a cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”.

Essa necessidade se justifica pelo fato de que:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que assumido por outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional (MARCELO, 2009, p. 7-8).

Assim, uma das características importantes ao professor deveria ser a sua disposição para o constante aprender, entendido por Marcelo (2009, p. 9) como desenvolvimento profissional docente, ou seja, “[...] uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

Ainda que o foco deste estudo não seja o desenvolvimento profissional, a figura elaborada com bases nos estudos de Marcelo (2009), que apresenta as características do desenvolvimento profissional docente, pode contribuir para a compreensão da importância da prática no processo de formação do professor. Essa prática não deve ser esquecida durante a formação inicial, pois contribui para que os licenciandos reflitam sobre seu papel frente às demandas de sua profissão, podendo também contribuir com aspectos ligados à identidade profissional.

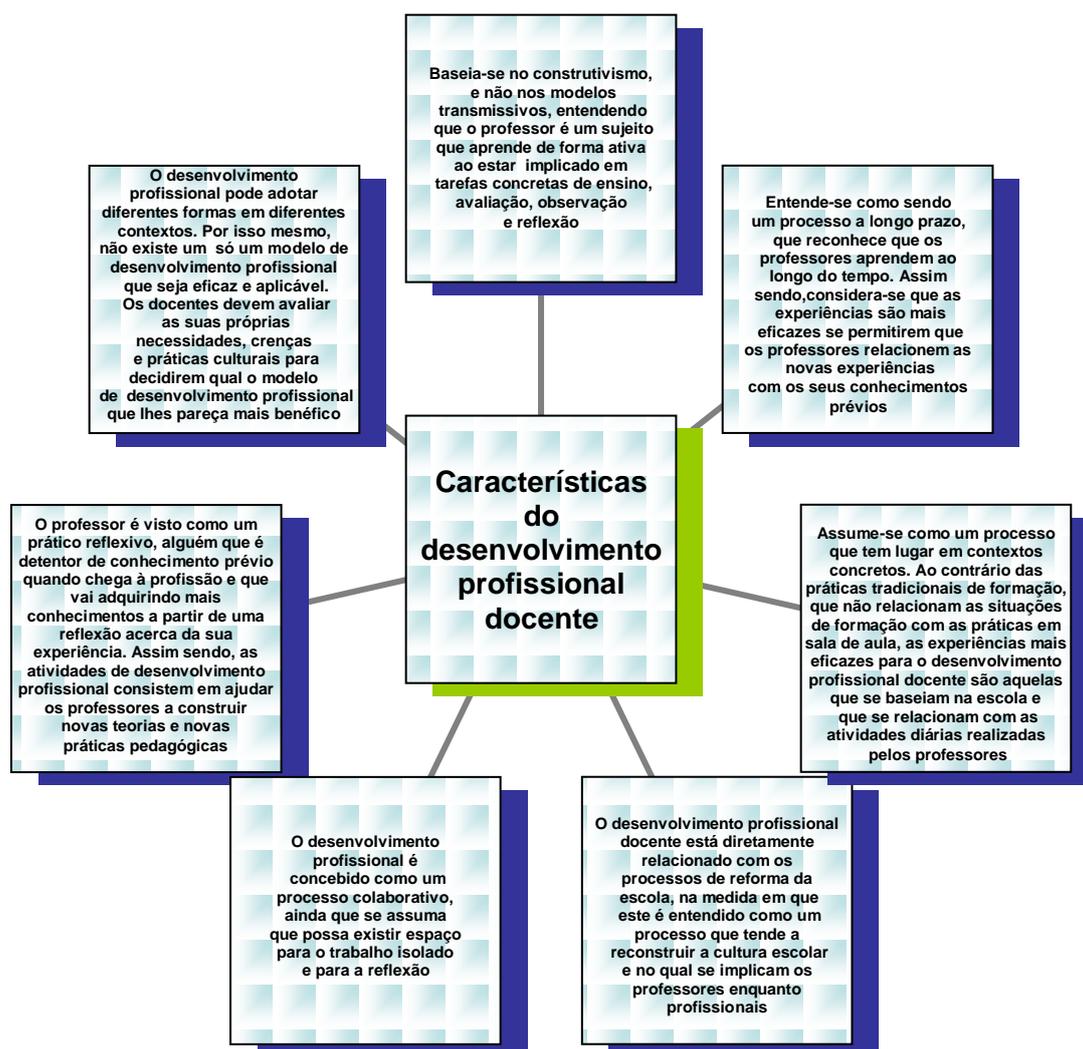


Figura 1: Características do desenvolvimento profissional docente

Fonte: Marcelo (2009, p. 10-11)

Perrenoud (2002) observa que não é raro confundir pensar com refletir, principalmente no campo das ciências humanas. Por isso, sugere a análise dos estudos de Schön sobre formação profissional, iniciados no ano de 1970, estudos que discutem aspectos ligados a esse tema.

Para Schön, a prática reflexiva está centrada em três concepções: “[...] o conhecimento da ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, *apud* CAMPOS, PESSOA, 2003, p. 196), que serão devidamente descritas mais adiante.

Os Referenciais para a Formação de Professores (2002) também destacam a necessidade da consciência dessas instâncias pelos docentes como uma forma de orientação da sua prática.

Em sua atuação cotidiana, o profissional utiliza-se de um conhecimento prático, tácito e não sistematizado para resolver uma série de questões. Nesse tipo de conhecimento, não há uma reflexão sobre o que se faz, podendo-se até dizer que se trata de um saber espontâneo, manifestado quando da execução de uma tarefa qualquer. É o que se conclui, com base em Campos e Pessoa (2003). É o conhecimento da ação.

Já a reflexão na ação acontece à medida que o profissional, ao experimentar situações problemáticas, busca uma interpretação para aquilo que vivencia, ou seja, reflete e atua ao mesmo tempo, permitindo uma visão da ação e assim se tornando consciente daquilo que faz.

Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação é a etapa mais profunda e elaborada desse processo descrito por Schön. Nessa etapa o profissional busca compreensão e interpretação da ação, criando condições para a escolha de diferentes possibilidades de agir diante de uma mesma situação (CAMPOS, PESSOA, 2003).

Para Marcelo (1998, p. 53), a improvisação é um elemento fundamental desse processo, “[...] uma vez que o professor tem que ter a capacidade de variar, combinar e recombinar, em movimento, um conjunto de elementos de uma dada situação”.

Segundo Perrenoud (2002), essas três dimensões propostas por Schön permitem vislumbrar, ainda que superficialmente, três aspectos importantes à formação: o desenvolvimento de conhecimentos que vão além daqueles que já são praticados; o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a ação além do momento em que está sendo realizada; e, por fim, o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as “estruturas da ação individual ou coletiva”.

Essas considerações remetem aos estudos de Tardif (2005) sobre as relações entre a **teoria e a prática**, já que uma leitura mais atenta de Schön parece sugerir a discussão desses binômios.

Tardif (2005) propõe uma perspectiva de estudo sobre teoria e prática oposta à concepção tradicional, em que o saber é representado pela teoria, enquanto a prática, por sua vez, não se traduz num verdadeiro conhecimento. Ainda nessa

concepção tradicional, o saber traduz-se por meio da ciência, da pesquisa, ou seja, é externo à prática. Diante disso, o saber só coexiste com a prática no momento de sua aplicação. É essa a ideia que domina a formação de professores na América, onde ser professor representa aplicar os conhecimentos produzidos no meio acadêmico. Essa situação produz e reforça ainda mais uma desconexão entre a teoria e a prática.

Essa ilusão de teoria sem prática gera, em contrapartida, uma ilusão oposta - a da existência de uma prática e de um profissional sem conhecimento.

Na concepção defendida por Tardif (2005), a ação dos professores não é composta apenas pelos conhecimentos teóricos, mas também pelos saberes produzidos em meio à sua prática. Isso quer dizer que o professor é um sujeito que possui e constrói teorias, “conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Marcelo (2009, p. 14), com base nos estudos de Bereiter e Scardamalia (1993), discorre sobre a perícia dos professores, fruto da experiência profissional, fazendo a distinção entre “perícia cristalizada” e “perícia fluída”. A primeira diz respeito “[...] ao desenvolvimento de procedimentos que foram aprendidos com a experiência e que utilizam para resolver tarefas de forma adequada”. Já a “perícia fluída” representa as capacidades desenvolvidas pelos docentes frente a novos desafios.

Assim, os professores também aprendem diante da necessidade de agir, de tomar decisões, de julgar. Esse conhecimento advém da prática profissional (MARCELO, 2009).

Ao se pensar em formação docente, é importante considerar a noção de professor proposta por Tardif (2005), contextualizando os conteúdos à prática, produzindo uma relação entre o que se ensina aos futuros professores e a realidade profissional que irão enfrentar, colaborando para o exercício de uma docência que responda, tanto às exigências atuais da educação, quanto às qualificações esperadas desses profissionais.

Imbernón (2002) também apresenta essa relação entre a teoria e a prática no conhecimento pedagógico dos professores que vai sendo construído ao longo do exercício da profissão docente, bem como se legitimando durante esse percurso.

Estudando as teorias de J. Habermas, G. H. Wright e de Heidegger, Ruz (1998) fundamentou suas ideias a respeito dessas duas dimensões do pedagógico, dando conta de que o espaço teórico é regido por “práticas e estratégias” que visam

o alcance, pela via racional, de determinados fins, geralmente instituídos de forma unidirecional. Já o espaço do prático é construído por uma via consensual, em uma “relação de normas que regem a ação”.

Enquanto o teórico está ligado mais ao racional, para atingir determinadas metas dentro em um determinado contexto, o prático se conduz pelo razoável, defendendo aquilo que é positivo e interessante ao indivíduo, orientado pelos valores que essa pessoa comunga.

Se o “[...] técnico é racional em relação aos fins, e o prático é razoável em relação a valores”, pode-se afirmar que essas duas dimensões são complementares, já que uma representa o “[...] pensar calculado”, e a outra, o “[...] pensar reflexivo”, podendo então se organizar essas categorias em: “[...] uma do técnico/racional/calculador; outra, do prático/razoável/reflexivo” (RUZ, 1998, p.87).

Pelo que se observa, a conjugação dessas duas categorias é fundamental para a organização do trabalho pedagógico, pois o técnico, impregnado de sua racionalidade, na sua orientação de perseguir determinadas metas, remete à fundamental necessidade da existência de estratégias, de métodos, de eficiência, de resultados. Entretanto, atualmente o que se percebe é que o teórico tem-se sobreposto ao prático, na formação, tanto de alunos, como de professores, relegando a dimensão do “[...] fazer pedagógico e educativo” a um segundo plano (RUZ, 1998).

Ou seja, a dimensão do prático/razoável/reflexivo não é devidamente valorizada, criando-se a falsa ideia de que a teoria é mais importante que a prática, e impactando na configuração de uma função docente distanciada da realidade.

Ao se descrever um professor capaz de dar conta das demandas atuais de sua profissão, fala-se de um profissional que, primeiramente, como alertou Perrenoud (2002), deva ter consciência do que se espera alcançar e do que será possível realizar.

Ou seja, o docente necessita de um método para o seu trabalho que lhe dê a clareza necessária para condução de sua ação pedagógica, o que é possível por meio de uma boa base teórica. Entretanto, há que se ter a devida flexibilidade para alcançar os objetivos escolares, criando sempre novos caminhos ao longo do percurso.

Essa autonomia pressupõe reflexão sobre sua prática, a fim de que possam ser tomadas decisões acertadas, que gerem novas possibilidades diante das

dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. O professor, ao refletir sobre sua prática, torna sua ação um instrumento de aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho.

Assim, parece importante a defesa de Tardif (2005) sobre a necessidade de considerar os saberes construídos ao longo da prática, valorizando e reconhecendo a capacidade dos professores em transformar suas ações em conhecimentos e habilidades.

Há que se pensar na proposta de Perrenoud (2002) sobre a profissionalização do ofício de professor por meio de um currículo no qual as Instituições de Ensino Superior tenham compromisso com uma formação que contemple, tanto a teoria, quanto a prática.

Pereira (2007, p. 86) alerta que a formação de professores é *suis generis*, já que as experiências vividas pelos docentes enquanto alunos impactam na “[...] construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou o que seja “ensinar””.

Ou seja, o modelo conteudista, baseado na concepção de um professor transmissor de conhecimentos, é incorporado no decorrer de toda a vida escolar dos futuros docentes, o que torna difícil a introjeção de uma nova visão do ser professor (PEREIRA, 2007).

É preciso refletir sobre os cursos de formação docente, se estão organizados de forma a romper determinados paradigmas, produzindo professores capazes de refletir sobre a ação e na ação.

Pereira (2007) ainda ressalta que, a despeito dos esforços governamentais no que diz respeito à formulação de leis que regulamentem uma formação mais condizente com as demandas atuais, a necessidade de qualificar um considerável contingente de profissionais docentes prejudica a ruptura do modelo tradicional de formação, dado ao imprevisto e aligeiramento desse processo.

Esse contexto ressalta as dificuldades de uma formação docente que acompanhe a evolução das demandas educacionais. Esses obstáculos, por sua vez, são frutos de uma construção histórica. Por isso, há que se investigar os alicerces desses cursos de formação, a fim de buscar indícios para a compreensão da dicotomia entre as reais necessidades do professor e o que tem sido a ele oferecido durante sua formação inicial, o que justifica a presença, neste trabalho, da próxima seção.

2.3 UM BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS E DA LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo apresentar um breve resumo do percurso histórico dos cursos de formação docente no Brasil, considerando que a compreensão das bases em que foram construídos é útil ao entendimento do contexto atual, portanto também útil para a análise dos dados desta pesquisa.

Pretende-se demonstrar que as dificuldades com relação à formação docente não são recentes, pois são debatidas há mais de cem anos.

Apresentar elementos sobre construção histórica e normativa desses cursos representa uma tentativa de contextualização, no intuito de se ter melhor compreensão do modelo de formação vigente, o qual é resultado de um processo histórico. Esse processo, consolidado ao longo do tempo, impacta no sujeito de pesquisa que, por sua vez, também é fruto desse contexto.

Seria demasiado trazer informações de um tempo muito distante, até mesmo porque a construção histórica dos cursos de formação docente não é o foco do presente estudo.

Assim, recorreu-se a um recorte temporal, partindo do século XIX até a atualidade, uma vez que a preocupação com a formação de professores no Brasil surge com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827 (SAVIANI, 2009).

Pelo mesmo motivo também não se justificaria incluir todo o arcabouço legal sobre o tema, por isso a necessidade de selecionar algumas leis, decretos, pareceres e diretrizes considerados suficientes para entendimento das bases legais que atualmente regem os cursos de formação docente.

Quando se trata do estudo da legislação sobre formação docente, algumas considerações iniciais são relevantes, ainda que não se configurem como objetivos deste estudo.

Primeiramente é preciso ter claro que todo e qualquer conjunto de leis é construído em um contexto econômico, social, político e cultural, que acaba por influenciar sua elaboração. Ou seja, numa análise mais pragmática, pode-se dizer que os fundamentos legais que norteiam um determinado contexto são gerados nesse próprio contexto (GATTI, 2000).

Outra questão relevante é que uma “[...] legislação pode reorientar perspectivas, mas seu impacto total leva anos para se fazer perceber no concreto dos sistemas” (GATTI, 2000, p. 9).

A título de esclarecimento, apresenta-se como importante elucidar que os alunos oriundos dos cursos de Pedagogia são habilitados a atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, quais seriam os “limites” da função dos pedagogos?

Libâneo (2006) responde a essa questão:

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. [...] pela abrangência maior do campo conceitual e prático da pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas (LIBÂNEO, 2006, p. 850-851).

Havendo alertado para a necessidade de se considerar essas características, pode-se, então, adentrar na apreciação da legislação propriamente dita, ressaltando que, nesse aspecto, este estudo teve como foco a análise do período temporal que parte do século XX à atualidade.

Nesta pesquisa, não se tem a pretensão de aprofundar o estudo da implantação das políticas educacionais brasileiras. O objetivo é apresentar as bases legais sobre as quais se fundamentam os cursos de formação docente.

Não se teve, neste estudo, o objetivo de fazer críticas ou questionamentos acerca do processo que resultou nos moldes atuais dos cursos de formação, mas compreender o que se produziu por meio desse modelo de formação que foi instituído.

Preliminarmente, é importante considerar que, por muitos anos, o trabalho docente foi visto como um sacerdócio, o que descaracterizou a profissão do professor. Se o discurso anterior sobre o exercício da docência incluía palavras como renúncia e benevolência, hoje se fala em profissionalização e ressignificação do papel do educador. No entanto, essa dicotomia entre as diferentes maneiras de compreender a atuação desse profissional ainda repercute, tanto na formação, como nas práticas docentes (BRASIL, 2002).

Foi no século XIX que as Escolas Normais, em nível secundário, inauguraram no Brasil os primeiros cursos voltados especificamente para a formação docente para as séries iniciais, lembrando-se que nessa época a escolarização no país era privilégio de poucos, conforme registram Gatti e Barretto (2009).

A primeira escola normal foi a de Niterói, fundada em 1835. Teve importante influência no contexto educacional brasileiro, servindo como referencial de prática para todo o território nacional (VILLELA, 2003).

Com o Ato Adicional de 1834, a instrução primária tornou-se responsabilidade das províncias (SAVIANI, 2009). Essa mesma lei permitiu que um determinado grupo político conservador assumisse o poder da província fluminense, elaborando um plano de supremacia política que se enredava para dentro dos muros das escolas normais, com o objetivo de disseminar, por meio do ensino, uma ideologia baseada na “ordem” e na “civilização” (VILLELA, 2003).

Introduziu-se o método conhecido por lancasteriano, que tinha como base os rigores hierárquicos e o controle, atendendo plenamente aos preceitos conservadores vigentes (VILLELA, 2003).

Assim, as escolas normais desenvolveram-se em meio a interesses de políticos que serviam a uma classe dominante, para a qual não era conveniente produzir alunos com características como criticidade e participação.

Nesse primeiro momento, a figura feminina ainda não aparece entre os alunos das escolas normais, e, dentre os principais quesitos exigidos para o ingresso nessas instituições, comprovada boa conduta. A finalidade maior do curso era difundir uma ética moral, e a instrução era colocada em um plano secundário (VILLELA, 2003).

Por esse motivo, já naquela época começam a surgir críticas quanto à qualidade desses cursos. Considerados aquém das expectativas e desvalorizados pela sociedade, geravam pouco interesse em candidatos ao curso de magistério (VILLELA, 2003).

Apenas nas décadas de 1860 e 1870 o acesso feminino às escolas normais foi permitido, causando sérios transtornos na organização dessas instituições, já que à época era inadmissível pensar em rapazes e moças frequentando o mesmo ambiente escolar. Apesar dessas dificuldades, o número de mulheres matriculadas nos cursos de magistério foi crescendo significativamente (VILLELA, 2003).

Pode-se dizer que o século XIX marca, no Brasil, o início de uma profissão docente pautada pelos ideais conservadores. Construída por meio de formação inicial cujo currículo representava a ideologia dominante, era seguida de uma prática profissional cerceada pelas “[...] normas de admissão e controle do exercício da profissão” (VILLELA, 2003, p. 131).

Voltando à questão do gênero, “[...] pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”” (VILLELA, 2003, p. 122).

Os Referenciais para Formação de Professores (2002) lembram que a docência é histórica e culturalmente ligada ao trabalho com crianças, e no imaginário coletivo a mulher é considerada, por sua natureza, mais habilidosa para essa atividade (BRASIL, 2002).

Também se verifica no imaginário social uma associação “[...] entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar” (ANDRÉ *apud* UNESCO, 2004, p. 45).

Ao que tudo indica, a figura da professora é, de certa forma, a figura de um familiar, o que justifica até hoje muitos alunos se referirem aos profissionais docentes do sexo feminino como “tias” (FREIRE *apud* UNESCO, 2004).

Entretanto, essa visão do magistério mais voltado para o universo feminino também foi duramente criticada por aqueles que consideram as mulheres incapazes, com condição intelectual inferior à dos homens, o que poderia comprometer a boa educação das crianças (LOURO, 2011).

Louro (2011) acrescenta, ainda se falando do século XIX, que se temia que a mulher, ao se profissionalizar e ao se inserir em novos espaços sociais, se afastasse das tarefas do lar, de sua feminilidade, da ingenuidade e da pureza, características fundamentais atribuídas às moças da época.

Por outro lado, a docência ainda era considerada a profissão mais apropriada a esse gênero, pois, sendo um trabalho de turno único, não comprometia os afazeres domésticos, que eram realizados no período contrário ao de sua jornada de trabalho (LOURO, 2011).

Nessa concepção, a profissão de professor, uma vez que era exercida por mulheres e em período de trabalho parcial, parecia não carecer de salário digno, pois a remuneração era vista como complementar à renda do marido ou dos pais.

É a partir desse contexto que se começa a configurar a busca da complementação do salário de professor, por meio de uma jornada dupla de trabalho e/ou pela incursão em outras atividades, o que colaborou para a desvalorização da profissão docente, bem como dificultou o investimento em qualificação profissional (BRASIL, 2002).

Essa é uma das razões pela qual se justifica a feminização do ofício docente, pautado pela “[...] metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (DAUPHIN, *apud* LOURO, 2011, p. 454).

O espaço e a organização da formação dessas professoras merecem também ser observados. Placco e Souza (2006) defendem que observar o passado das instituições escolares é uma forma de compreender e partilhar, com os professores de hoje, elementos que compõem a escola e o exercício da profissão docente na atualidade.

O cotidiano nessas escolas normais era organizado, planejado, regulado, repleto de “[...] rituais e símbolos, doutrinas e normas” (LOURO, 2011, p. 455).

Outro aspecto interessante a se salientar é que essas instituições de ensino tinham como proposta um espaço que “[...] se voltasse para dentro de si mesmo, mantendo-se alheio às discussões de ordem política, religiosa [...]”. Assuntos polêmicos e discussões não combinavam com os padrões femininos vigentes à época (LOURO, 2011, p. 458).

A fim de se tornar boa referência para os alunos, os jovens docentes deveriam controlar seus desejos, suas opiniões, seus modos de agir, impondo-se um rigoroso autodomínio (LOURO, 2011).

Esse contexto de formação pode ter resultado em um modelo de professor que atravessa o tempo e que pode influenciar até hoje a representação desse profissional.

Os traços de severidade, autoridade, disciplina e de controle são, até os dias de hoje, considerados como indicativos de competência profissional docente.

Com a chegada do século XX, surge a necessidade de se formar docentes para trabalhar com os alunos do nível secundário, que nos dias atuais corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e ao atual Ensino Médio, sendo criados, para essa finalidade, cursos de nível superior (GATTI, 2009).

Isso se deu em virtude do desenvolvimento da industrialização no país, que exigiu maior grau de escolarização dos trabalhadores. Surgiu, então, a necessidade

de ofertas de vagas no curso secundário, o que determinou a ampliação do sistema de ensino vigente e a preparação de professores para esse fim específico, tarefa que até então era exercida por profissionais liberais ou autodidatas (GATTI E BARRETTO, 2009).

Esse processo de industrialização pode também ter contribuído para o predomínio de mulheres na profissão docente, permitindo aos homens o ingresso em carreiras mais promissoras (UNESCO, 2004).

O decreto nº. 3.810/1932 institui uma reforma em que Anísio Teixeira indica a extinção das Escolas Normais, substituindo-as pelas Escolas de Professores, uma vez que considerava que as primeiras “[...] pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (SAVIANI, 2009, p. 145).

A primeira Constituição Federal, datada de 1934, estabeleceu no inciso XIV de seu Artigo 5º, a responsabilidade exclusiva da União na elaboração de diretrizes para a educação brasileira. Ainda que a palavra “bases” não tenha aparecido em seu texto, parece claro haver uma pretensão de se “[...] organizar a educação em âmbito nacional; daí a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território nacional” (SAVIANI, 2001, p.9).

Foi ainda na década de 1930 que surgiu o modelo de formação docente denominado 3 + 1, que acrescentava à formação de bacharéis (03 anos), 01 (um) ano de estudo de disciplinas pedagógicas. Ao final desse período obtinha-se a licenciatura, que legitimava a formação completa de professores, tornando-os aptos a lecionar no curso secundário (GATTI e BARRETTO, 2009).

Em 1939, é regulamentado o curso de Pedagogia, que importou o modelo 3 (bacharelado) + 1 (licenciatura) já descrito. O bacharelado preocupava-se com as disciplinas mais de cunho conteudista, voltado para disciplinas específicas, enquanto a licenciatura se debruçava mais sobre o ensino da Didática. Assim, o pedagogo bacharel era apto ao trabalho como técnico da Educação, qualificação bastante vaga, enquanto o licenciando voltava-se para o trabalho com o Curso Normal (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Scheibe e Aguiar (1999) comentam que já se criava com isso uma incoerência, uma vez que a Lei Orgânica do Curso Normal não exigia a qualificação de pedagogo para o exercício do magistério no referido curso.

Pereira (1999) considera que esse modelo de formação era pautado pela racionalidade técnica, sendo o professor concebido como um executor de regras, formuladas com base em seus conhecimentos científicos e pedagógicos, ambos desconectados da prática.

Essa consideração de Pereira (1999) pode ser mais bem compreendida por meio da analogia feita por Busquet (1974), que comparou o curso de formação de professores a um curso de preparação de nadadores:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (BUSQUET, *apud*, PEREIRA, 1999, p.112).

A comparação ilustra bem o modelo que foi implantado, denunciando suas mazelas.

Como se pode ver, a prática foi sendo afastada da formação de professores, conforme aponta Saviani (2009):

[...] o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 143).

Arroyo (1999) afirma que se criou a ideia de que a teoria deve sempre preceder a prática, o que, conseqüentemente, trouxe a conclusão de que o pensar e o agir, o aprender e o fazer, o intelectual e o manual estão em diferentes campos.

Essa concepção de educação está presente nas diretrizes que norteiam a formação e qualificação docente até os dias atuais (ARROYO, 1999).

Como observa Silva (2006, p.12), alguns problemas daquela época perduram na atualidade, pois foi criado “[...] um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”.

Essa situação foi resultado da falta de referência na constituição de uma identificação profissional, uma vez que o pedagogo “[...] não possuía ainda suas

funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse” (SILVA, 2006, p. 13).

O breve histórico aqui apresentado aponta uma explicação para o fato da diferenciação entre os professores das séries iniciais, antes formados nas Escolas Normais e o professor especialista das demais séries:

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos [...] (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 38).

Essa dicotomia verificada no contexto escolar pressupõe uma dificuldade na integração entre as séries iniciais e as demais séries, dividindo uma mesma modalidade de ensino, como se o ensino fundamental atual fosse fragmentado como era antigamente, quando existia o Primário e o Ginásial.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p.101), essa diferenciação entre professores polivalentes e especialistas criou uma categorização dentro da própria profissão docente, em que se atribui um “valor social – menor/maior” entre uma categoria e outra.

Se este trabalho tivesse como objetivo também investigar os licenciandos especialistas, talvez fosse possível pensar, hipoteticamente, que poderia haver diferença entre a identidade profissional do professor polivalente e a do especialista, a despeito de ambos fazerem parte de uma mesma profissão.

Retornando à narrativa histórica, registra-se que a configuração dada ao curso de pedagogia em 1939 não se alterou de forma significativa até o ano de 1969. Essa nova organização instalada trouxe como mudanças a criação das chamadas “habilitações”, extinguindo-se o bacharelado e a licenciatura, conforme previa a Lei no. 5540/1968 (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

A promulgação da Lei da Reforma Universitária, nº. 5.540/68 obriga a edição do Parecer nº. 252/69, pelo Conselho Federal de Educação, a fim de nortear as

mudanças advindas dessa lei, sendo também uma tentativa de ajustar alguns problemas já percebidos na formação de professores, problemas estes que serão citados adiante.

O curso de Pedagogia já havia passado por várias reformulações, ao longo de sua existência. Como histórico dessas mudanças pode-se citar a Lei nº. 5.540/68, que tratou da Reforma Universitária, o Parecer nº. 252/69 e a Resolução nº. 2/69 do Conselho Federal de Educação, documentos cujos textos davam ao pedagogo uma formação de especialista.

Um dos motivos que levaram a elaboração do Parecer nº. 252/69, seguido da promulgação da Lei da Reforma Universitária, foi a insatisfação dos alunos e dos profissionais do campo da pedagogia, que começaram a defender uma reformulação, tanto das disciplinas, como da estrutura curricular desse curso. Pretendia-se, ainda, esclarecer um motivo de grande polêmica naquele tempo: o direito aos diplomados em Pedagogia de reger aulas nas primeiras séries do ensino, já que a eles era dado o direito de serem professores do Magistério. Partia-se da premissa de que, se eram capazes de preparar professores para as séries iniciais, eram também aptos a atuar como professores primários (SILVA, 2006).

Essa lei também introduziu um novo direcionamento nas universidades brasileiras, focando mais nos princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” para os assuntos ligados ao ensino superior, o que alguns estudiosos traduziram como uma concepção de “universidade tecnocrática” (SILVA, 2006).

Entretanto, a dicotomia do modelo anterior permaneceu, uma vez que o curso continuava dividido em:

[...] dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Além desse paradoxo, Leis (2005, p. 5) denuncia que “[...] a departamentalização da universidade foi levando-a progressivamente ao abandono de sua vocação para os novos desafios no campo do ensino e da pesquisa [...]”.

Ao que tudo indica, o “saber unificado”, defendido pelos estudiosos da interdisciplinaridade, está cada vez mais apartado dos centros de formação docente,

nos quais o que se oferece é um saber fragmentado, que forma um profissional parecido com o duramente criticado por Ortega Y Gasset (1926, *apud* POMBO, 2005, p. 07), quando diz que o especialista “[...] se transforma numa criatura estranha, alguém que sabe cada vez mais acerca de cada vez menos”.

Esta pesquisa não tem a intenção de discutir um conceito tão polissêmico quanto o de interdisciplinaridade, já que até mesmo uma das maiores teóricas no assunto, Fazenda (2009), alerta para a dificuldade em conceituar esse termo.

O que se pretende é buscar elementos que possam explicar as mazelas do modelo de formação docente brasileiro. Não se deseja, como resultado deste estudo, uma crítica ao que está posto; trata-se de um esforço, ainda que pretensioso, de refletir sobre caminhos e possibilidades.

Retornado à apresentação da legislação docente, a Lei 5.692/71, denominada Lei da Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus, extingue as escolas normais e cria, dentro da estrutura do 2º. Grau, o atual Ensino Médio, uma habilitação para a formação docente, a qual se denominou MAGISTÉRIO. Mantinha-se, assim, o que já havia se consolidado no início do século XX, ou seja, professores para as séries iniciais formados em nível médio, e para as demais séries, os professores com licenciaturas, formados em nível superior (GATTI e BARRETTO, 2009).

Ao se inserir o Magistério no bojo do antigo ensino médio, uma vez que se torna apenas uma habilitação, entre as demais profissionalizantes, perdem-se algumas características peculiares da formação que eram contempladas pelas escolas normais:

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. As pesquisas mostram que acabou ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência (GATTI e BARRETTO, 2009, p.39).

Ou seja, aspectos relevantes ligados à atividade docente foram relegados a um segundo plano, além de apresentar outras características passíveis de crítica, como a que segue:

[...] terminou mantendo o histórico caráter excludente das legislações e reformas brasileiras, pois seu eixo era voltado para o mercado, porém de

forma intencionalmente desvirtuada, interessada na manutenção das estruturas socioeconômicas estabelecidas (RANGEL, 2009, p. 52).

Configura-se aqui uma situação que não pode passar despercebida, que é a denúncia do fato de a educação brasileira ser orientada a favor do atendimento de um mercado e pautada por interesses econômicos.

Entretanto, Rangel (2008, p.50), com base nos estudos de Saviani (1997), destaca como qualidades da Lei nº. 5692/71: “[...] o reconhecimento da necessidade de formação específica; a definição de um patamar ideal em termos de formação; [...] e o reconhecimento da necessidade de formação continuada”.

Apenas em 1982, na tentativa de corrigir esse descaminho, o governo federal incita a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, CEFAMS, que vingaram em alguns estados e que tinham como objetivo aperfeiçoar a formação dos professores das séries iniciais, já que se percebia que a Habilitação em Magistério não agregava as aptidões necessárias ao exercício da formação docente (GATTI e BARRETTO, 2009).

Com fundamentação em diferentes autores, Gatti e Barretto (2009) defendem que os CEFAMS contribuíram para a formação de professores, principalmente no Estado de São Paulo, garantindo a qualidade dessa formação e promovendo uma verdadeira valorização do docente, que recebia bolsa de estudos pela dedicação à aprendizagem em período integral.

Os Referenciais para a Formação de Professores (2002) consideram que os CEFAMS representaram um importante recurso para a formação do magistério, tanto pela duração do curso, como pelas suas propostas.

Entretanto, com o advento da LDBEN nº. 9394/96, que estabelecia como formação mínima para o exercício da docência habilitação em nível superior, esses centros são extintos em todo o país.

Aprovada no ano de 1982, a Lei nº. 7.044/82 trouxe alterações ao artigo 30 da Lei nº. 5.692/71, que trata da formação de professores para regência no ensino fundamental.

Manteve-se a Habilitação em Magistério, em nível médio, como requisito para a regência de aulas nas séries iniciais do 1º. Grau. Para docência nas demais séries permaneceu a exigência de formação em nível universitário. No entanto, introduziu-se a opção de formação nas licenciaturas curtas em nível superior, ou seja, em cursos com carga horária inferior à dos de licenciatura plena, mas que legitimavam a

atuação, tanto nas séries finais do 1º. Grau (5ª. a 8ª. séries), como nas séries iniciais da mesma modalidade de ensino (GATTI e BARRETTO, 2009).

Tal medida gerou muita polêmica, bem como oposição, tanto de acadêmicos como de “entidades corporativas”, o que obrigou o Conselho Federal de Educação (CFE) a emitir, anos mais tarde, o Parecer nº. 161/86, que reformula o curso de pedagogia, facultando “[...] a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 40).

No que diz respeito às licenciaturas, durante o período compreendido entre 1960 e 1980, resoluções do Conselho Federal de Educação estabeleceram para cada uma delas um currículo mínimo, privilegiando a formação em uma “[...] área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 41).

Assim como o curso de Pedagogia, os cursos de licenciatura também já apresentavam falhas na formação de professores. Estudos voltados para a avaliação e discussão dos profissionais formados por esses cursos apontavam:

[...] uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando- os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA *et al.*, *apud* GATTI e BARRETTO, 2009, p.41).

Em meio a esse contexto, é editada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, sob o número 9.394, que trata, em seu Título VI, dos Profissionais da Educação. Apesar de especificar a qualificação exigida para a atuação docente, não trouxe grandes mudanças à formação de professores, já que, em suas disposições transitórias, estipula um período de transição de 10 (dez) anos para sua plena efetivação.

Somente a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, é que se dão os primeiros passos rumo às adequações necessárias (GATTI e BARRETTO, 2009).

O documento citado pelas autoras é a Resolução nº. 01/2002, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e a própria nomenclatura da referida legislação já deixa claras suas pretensões: definir que a formação de professores se dará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002, p.1).

Em sua redação, a resolução ora discutida é objetiva quanto ao seu intuito:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, p. 1, 2002.).

Vale dizer que, apesar da existência dessa resolução, nem todas as ações nela contidas chegaram a se concretizar em um currículo que atenda ao que se preconiza nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Exemplo disso é o que se observa nas licenciaturas de professores especialistas, nas quais se verifica uma carga-horária e um número de disciplinas específicas com maior peso, em detrimento das disciplinas pedagógicas, apresentadas ainda de forma desarticulada das demais (GATTI e BARRETTO, 2009).

Entretanto, há mérito nesse documento, que defende uma formação de professores diferenciada para cada modalidade de atuação de cada docente, que desenvolva competências úteis à tarefa de ensinar, que apresente coerência entre teoria e prática e que incentive a pesquisa, focando o ensino e a aprendizagem e promovendo a compreensão de como se constrói o conhecimento (GATTI e BARRETTO, 2009).

Segundo Gatti e Barretto (2009), esse documento tem ainda como intenção privilegiar a prática desde o início da formação docente e a flexibilidade para a construção de projetos por parte das instituições responsáveis pelos cursos de formação, com vistas à integração dos eixos que compõem a matriz curricular.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº. 01/2002 embasou a elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores, documento elaborado em 2002 pelo Ministério da Educação – MEC, que reconhece que a qualidade da educação brasileira está atrelada ao bom desempenho do professor e que tem como objetivo o apoio às Universidades e Secretarias Estaduais de Educação na “[...] desafiadora missão de realizar mudanças significativas no que diz respeito às práticas das instituições e aos currículos pertinentes à formação de professores”.

A justificativa para a elaboração desses referenciais baseia-se na premissa de que o professor e o aluno constituem a questão primordial da educação, devendo as políticas públicas ser conduzidas a fim de que o aluno aprenda e que o professor ensine. Assume-se que, para que isso aconteça, os docentes precisam ser dotados de conhecimentos e competências que lhes permitam conduzir, de forma autônoma, o processo de desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2002).

O documento, voltado para os profissionais que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, divide-se em cinco grandes eixos: o papel e perfil dos professores; a natureza da atuação docente; as competências profissionais que devem ser contempladas pelas ações que visem à formação; as orientações quanto aos aspectos curriculares e dos programas de formação; e, o tratamento das questões relativas ao desenvolvimento profissional e à profissionalização docente.

Em sua introdução, os Referenciais para Formação de Professores – RFP abordam as dificuldades diagnosticadas, que perpassam a discussão sobre como a sociedade concebe atualmente a educação, a função da escola e o papel do professor, além da complexidade e diversidade da realidade brasileira, que influenciam e geram diferentes demandas quanto à formação docente.

As diferenças regionais figuram como uma das preocupações a serem devidamente assistidas, já que os princípios de igualdade e equidade não podem ser esquecidos.

Outro aspecto interessante a destacar diz respeito ao reconhecimento da formação superior chamada de inicial, que, apesar de ser considerada importante, não é responsável, apenas, pela garantia de uma formação de qualidade, sendo de consenso a necessidade de oferecimento de formação continuada aos professores (BRASIL, 2002).

Retornando à discussão da LDBEN/96, é preciso registrar que essa Lei considerou a existência, no Brasil, de grande parte de professores do ensino básico formada em nível médio, pois, por todo o país, era comum a presença de “professores leigos”, nas escolas de educação básica.

Frente a esse contexto, fixou um prazo de transição para as devidas adaptações às novas regras, prazo este que foi fundamental para a reorganização dos sistemas de ensino brasileiros, uma vez que exigia “[...] tempo, muito esforço e

financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 43).

Em resposta a essa realidade, dá-se início a uma série de medidas que objetivavam a formação de professores de acordo com o preconizado por essa nova Lei.

O Conselho Nacional de Educação, mediante várias resoluções, trouxe diretrizes para a organização de cursos para formação de professores, flexibilizando aspectos ligados aos projetos de cada instituição, desde que se garantisse a licenciatura plena, informam Gatti e Barretto (2009).

Essa necessidade de formação desenha um novo contexto sobre as expectativas quanto à formação de professores, tanto em seus aspectos estruturais e de currículo, quanto na “[...] qualificação dos formadores de formadores, com clareza da posição institucional no que diz respeito à formação dos professores para a educação básica” (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 45).

Para Gatti (2000), um aspecto que merece destaque nas normas e autorizações que vieram após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é a permissão de funcionamento de escolas para formação de professores em Institutos Superiores de Educação, que poderiam funcionar isoladamente ou integrados a alguma universidade ou centro de educação superior.

Não se julgando aqui o mérito da intenção de facilitar o acesso ao ensino superior por parte dos professores em atividade e também dos futuros docentes, há que se refletir que um novo contexto de formação foi propiciado, e algumas pesquisas apontaram ter havido:

Desagregação [...] à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 46).

Esse esforço de acesso ao ensino superior gerou consequências na formação de professores.

Entretanto, ao se estudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, em sua íntegra, há que se reconhecer sua preocupação com a formação integral dos professores, dando valor à união entre prática e teoria e

também advogando a favor da capacitação continuada dos profissionais da educação.

A valorização dos professores por meio de um plano de carreira bem desenhado e de estatutos que normatizem a função docente, o ingresso no Magistério Público exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, o piso salarial profissional definido, a inclusão na carga-horária de trabalho de horas específicas para estudo, planejamento e avaliação são exemplos positivos que merecem ser destacados (GATTI, 2000).

Rangel (2008) afirma, com base em Mello (2004), que a nova LDBEN apresenta novidades em relação à educação e ao papel do professor, pois admite que, para alterar as práticas dos professores e garantir seu melhor desempenho é preciso investir em sua formação, a fim de sejam mais bem preparados e comprometidos com o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Outra questão a se ressaltar é a ineficiência de articulação entre os cursos de formação e as instituições de educação básica, o que prejudica a possibilidade de um estágio supervisionado que realmente agregue habilidades e conceitos à formação dos Professores, comentam Gatti e Barretto (2009).

No que se refere ainda aos aspectos da LDBEN/1996 que merecem ser reverenciados, Karier (2009) aponta o fato de que a escola vem sendo, paulatinamente, compreendida como uma instituição “democrática, plural e não excludente”, que necessita de reformas que foquem essas suas características, impulsionando os sistemas de ensino rumo às mudanças necessárias.

Como avanços importantes, Karier (2009) cita a obrigatoriedade de formação superior aos professores de toda modalidade de ensino, a ampliação da educação básica de 08 para 09 anos, a valorização do ensino na primeira infância, tornando a educação infantil a “primeira etapa da educação básica”, o que resultou em maior ingresso de alunos, bem como em maior permanência deles na escola.

Apesar desses esforços, os resultados escolares satisfatórios ainda avançam de forma muito lenta, o que Karier (2009) atribui à inadequação dos currículos à nova clientela escolar, oriunda de um processo de democratização do ensino. “Da mesma forma, democratizou-se o acesso à carreira do magistério, ampliando a gama social e cultural dos que buscam esse trabalho e cuja formação pregressa antes de se tornar professor é também precária” (KARIER, 2009, p. 6).

Não se pode ignorar que, ao se falar em conhecimento profissional, parte-se do pressuposto de que todos tenham tido acesso à educação básica completa e de qualidade, o que, como foi posto, nem sempre é uma realidade (BRASIL, 2002).

Outro aspecto que merece ser destacado é a constatação de que, apesar da existência de uma legislação norteadora sobre formação docente, esse arcabouço legal não garante a implementação das medidas necessárias para uma qualificação profissional em curto prazo, já que toda lei não se estabelece de forma imediata.

Exemplo disso é a Resolução CNE nº. 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que, apesar de definir “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006, p.1), ainda não repercutiu em mudanças significativas na formação de professores.

Um aspecto destacado no documento em pauta é a abertura de novos debates acerca da “[...] identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura”, (SCHEIBE, 2007, p. 44), bem como a união entre a licenciatura e o bacharelado.

Ainda segundo Scheibe (2007), os princípios que norteiam a reestruturação curricular estabelecida pelo novo parecer, são:

[...] flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Ao que tudo indica, a intenção é promover maior flexibilidade ao Curso de Pedagogia, colaborando assim para uma formação com mais ênfase à polivalência do profissional, capaz de atender as demandas atuais do mercado de trabalho (SCHEIBER, 2007).

A despeito de toda a preocupação da legislação em se criar parâmetros para uma formação de qualidade, essa ação por si só não assegura que o pretendido aconteça, uma vez que há interferência de variáveis de cunho sociopolítico e econômico. Tal fato dificulta o encurtamento da distância entre o professor que foi sendo constituído até o momento e o professor capaz de enfrentar as atuais demandas da educação brasileira (BRASIL, 2002).

Há que se pensar, ainda, sobre as ponderações de Arroyo:

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas, essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar o projeto de escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam ao cerne do ofício de mestres, do papel social de educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação (ARROYO, 1999, p. 151-152).

Ou seja, tanto em termos de legislação, quanto no que se refere às políticas educacionais brasileiras, constata-se que essas políticas e leis ainda não se traduziram em ações que atendam às reais questões e necessidades da formação docente.

Desenha-se o profissional desejado, mas não se contemplam as necessidades dos profissionais que estão em atuação (UNESCO, 2002).

Gatti, Barreto e André (2011), visitando os estudos de Vaillant (2006), sobre docência, salientam que a autora distingue quatro fatores fundamentais, no que diz respeito à implementação de políticas que objetivem tornar atraente a profissão docente:

A valorização social. O entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira. Formação Inicial e continuada de qualidade. Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 19).

A LDBEN nº. 9394/96 orienta para esses quesitos apontados; entretanto, entre a promulgação de uma lei e sua efetiva implantação parece haver uma distância que, em última análise, transforma a legislação mais em uma carta de intenções do que em uma pauta de ações efetivas.

Tanto as considerações de Arroyo (1999), quanto de Gatti, Barreto e André (2011), denunciam que a legislação sobre formação docente deveria estar mais voltada para a elaboração de políticas que se traduzissem em qualidade no ofício do professor e, conseqüentemente, na qualidade do ensino brasileiro.

Mesmo considerando o esclarecimento no início desta seção, no que diz respeito ao longo tempo de maturação de uma lei, ou seja, no demorado processo que implica sua concretização, pode-se observar, pelo exposto, que há mais de cem anos os cursos de formação docente arrastam mazelas significativas. Observa-se, também que, a despeito de avanços verificados entre uma lei e outra, ainda apresentam “[...] lacunas, e [...] que as políticas relativas à formação inicial de docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisam ser repensadas” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 89).

Ao se tomar por base os dados do Censo da Educação Superior 2010 referentes ao número de ingressantes e ao número de concluintes em cursos de Graduação presencial e a distância no Brasil, verifica-se discrepância entre eles. Essa constatação sugere que uma considerável parcela dos alunos desiste ao longo de sua formação inicial.

Uma vez que a média do tempo de duração dos cursos de graduação concentra-se em torno de 03 anos, se considerada a diferença entre o número de ingressantes em 2008, que foi de aproximadamente 2.300 milhões alunos, e o total de 973.879 concluintes em 2010, chega-se ao número correspondente ao total de evadidos ao longo desse período. Ou seja, mais de 1.300 milhões de alunos abandonaram os cursos que frequentavam.

Traduzindo esses números para percentuais, encontram-se os seguintes resultados: dos 100% de alunos ingressantes, 57,6% desistem ao longo do curso.

Esse percentual é bastante significativo, pois aponta que mais da metade dos alunos abandonam as IES.

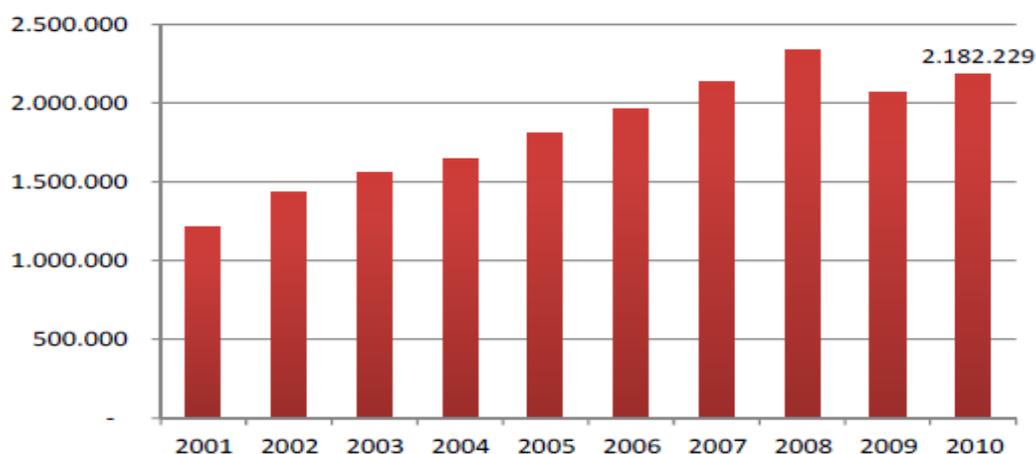


Gráfico 1: Número de ingressantes (todas as formas de ingresso) em cursos de graduação (presencial e a distância) no Brasil, no período 2001-2010

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior (2011, p. 5)

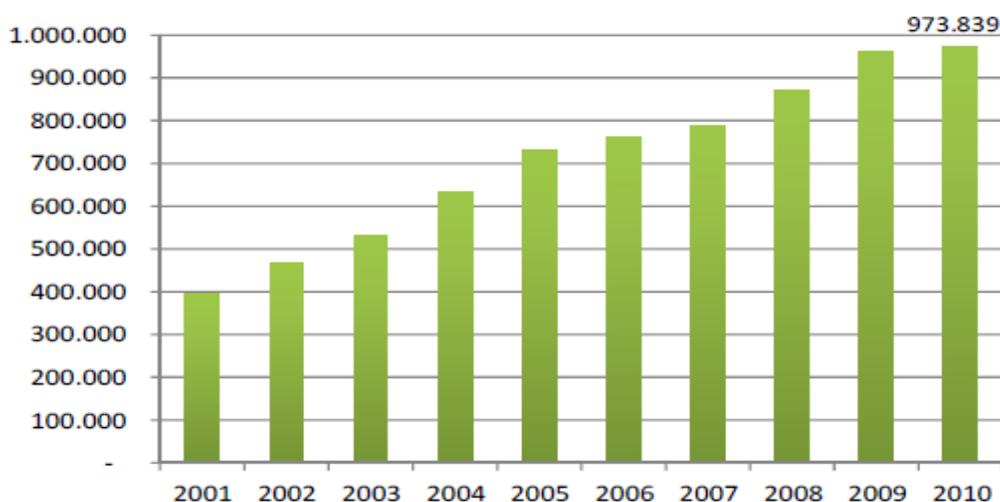


Gráfico 2 - Número de concluintes em cursos de graduação (presencial e a distância) no Brasil, no período 2001-2010

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior (2011, p. 5).

Ao que tudo indica, os cursos de formação docente, nos moldes em que estão atualmente configurados, apresentam debilidades que repercutem nesse índice de evasão. Por sua vez, o conjunto da legislação em vigor responsável pelo funcionamento desses cursos não resultou em políticas que façam frente à realidade constatada.

Como se observa, grandes são os desafios a serem enfrentados, diante da complexidade da formação de professores, construída ao longo de um processo histórico e com contornos legais que legitimam o modelo hoje aplicado.

Os professores brasileiros foram formados nesse contexto histórico e normativo, o que pode ter impactado na constituição de sua identidade profissional. Isso resultou em um conjunto de diferentes concepções, valores, crenças, ideologias, princípios, bem como nos saberes teóricos e práticos que julgam ser importantes selecionar para o exercício da profissão.

Da mesma forma, os licenciandos vêm sendo formados nesse contexto, trazendo para si uma concepção do ser professor forjada, não apenas por esses contornos históricos e legais, mas também pelos diferentes modelos de educadores que encontraram ao longo de sua vida escolar.

Diante disso, investigar os conceitos, os contextos e o desenvolvimento da identidade em seus diferentes aspectos torna-se relevante para compreensão dos sujeitos desta pesquisa, o que constituiu o objetivo do capítulo que segue.

3 IDENTIDADE(S) - CONCEITOS, CONTEXTOS E DESENVOLVIMENTO

Este capítulo busca elementos que possam subsidiar a compreensão do processo de formação identitária docente, uma vez que, como já apresentado em capítulos anteriores, há que se pensar em um profissional de forma global, não se esquecendo dos aspectos da subjetividade humana que impactam na construção de sua identidade.

Um professor não se constrói apenas por meio da formação inicial ou continuada. Gatti (2003) alerta que essa concepção de formação docente já está ultrapassada:

As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam às mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes (GATTI, 2003, p. 192).

Ou seja, o ofício de educador é forjado em um contexto pessoal, social e profissional, o que remete à necessidade de se buscar elementos que ajudem na compreensão da formação identitária docente.

Por essa razão, este capítulo inicia a discussão dos conceitos de identidade que são importantes para o conhecimento das dimensões pessoais e profissionais que envolvem o “ser professor”. O intuito é agregar informações que permitam reflexão e discussão sobre o universo de pesquisa deste trabalho no que diz respeito à construção da identidade profissional docente, que envolve uma série de elementos sobre os quais se pretende discorrer.

Vale lembrar que o conceito de identidade, assim como o de outros elementos ligados aos fenômenos sociais, apresenta um campo vasto de discussões, em um universo de ideias divergentes inscritas em áreas distintas do conhecimento.

Portanto, este estudo busca um caminho para a compreensão do objeto que ora é investigado por meio da perspectiva psicossocial, ainda que outros eixos sejam abordados, complementarmente.

Assim, já que não se pretende discutir de forma aprofundada os demais enfoques relativos à identidade, seja na modernidade, seja na pós-modernidade, as incursões que porventura se façam fora da Psicologia Social serão meramente ilustrativas, tendo como único objetivo contextualizar o tema deste trabalho.

3.1 IDENTIDADE: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao se adentrar nos estudos sobre identidade, há que se atentar para o fato de que o tema está impregnado de questões consideradas ainda provisórias, passíveis de reformulações e discussões.

O conceito de identidade é “[...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2005, p.8).

Ainda que este trabalho se interesse pela concepção de identidade à luz da Psicologia Social, são feitas algumas incursões por outras ciências afins, por exemplo, os Estudos Culturais, disciplina que se ocupa do conhecimento da cultura em seus diferentes aspectos e que estabeleceu as vertentes da identidade ora abordadas.

Antes de apresentar os aspectos conceituais e contextuais de identidade, faz-se necessário discorrer acerca dessas vertentes, aqui chamadas de *modelos*.

Essas vertentes denominam-se **essencialista** e **não essencialista**, e as discussões em torno delas se justificam pelas constantes transformações do mundo atual que afetam diretamente o indivíduo, questionando a possibilidade da existência de uma identidade estável, sólida e integral (HALL, 2005).

Para a vertente **essencialista**, o ser humano nasce com determinadas características que o acompanham ao longo da vida e que não estão subordinadas às relações sociais que os sujeitos vivenciam (SOUZA, *et al.*, 2009).

O modelo **essencialista** “[...] pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia”, diz Woodward (2012, p. 15).

Ao se fundamentar na história, o **essencialismo** tem foco nas questões étnicas, e quando se fundamenta na biologia, concentra-se nos aspectos ligados ao gênero e à sexualidade (SOUZA *et al.*, 2009).

Souza *et al.* (2009) fazem uma crítica à forma simplista como o essencialismo concebe a identidade, alertando que, em uma análise desprovida da investigação

das relações sociais, corre-se o risco de favorecer certos preconceitos, já que, de certa forma, tudo pode ser explicado pela via do natural ou do biológico.

No modelo não essencialista, identidade implica relação, construção social: “[...] o conceito de identidade é entendido como a articulação entre as diferentes posições de sujeito que o indivíduo ocupa nos diferentes discursos que o interpelam ao mesmo tempo” (FERNANDES, 2008, *apud*, SOUZA, *et al.*, 2009, s/p).

Woodward (2012, p. 9) acrescenta que “[...] a identidade é relacional”. Assim sendo, o não essencialismo preocupa-se com os contextos de produção da identidade, com o entorno social do indivíduo.

Com a finalidade de obter melhor compreensão desses modelos, recorrer aos estudos de Hall (2005) é esclarecedor, uma vez que esse autor, ao distinguir três concepções de identidades e descrevê-las, apresenta uma análise histórica das vertentes essencialista e não essencialista.

Para Hall (2005), as concepções de identidades estão ligadas ao sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo é racional, cartesiano, pautado pela razão e centrado “[...] num núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e como ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo e “idêntico” (grifo do autor)” (HALL, 2005, p. 10-11).

Ao se observar mais atentamente essa descrição, é possível visualizar com clareza as características do sujeito no modelo essencialista.

Já a concepção do sujeito sociológico reflete as mudanças decorridas da complexidade do mundo moderno, passando a identidade a ser analisada por meio da interação do homem com a sociedade (HALL, 2005).

Ainda que se conceba uma essência própria do sujeito, essa concepção de identidade defende que essa essência modifica-se continuamente, por meio de uma comunicação constante entre o homem e seu contexto cultural, alinhando o sujeito à sociedade, onde ambos, de forma recíproca, são alterados (HALL, 2005).

Por fim, o sujeito pós-moderno é considerado resultado, não de um processo biológico, mas de um processo histórico, fruto de uma sociedade em que o ritmo das transformações é vertiginoso, gerando a fragmentação da identidade e tornando-a instável, como explica a afirmação abaixo:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma história sobre nós mesmo [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Este estudo pauta suas análises por meio do modelo não essencialista, defendendo que o sujeito se modifica pelas suas interações, pelo seu contato com o outro, pelo seu engajamento em um mundo de transformações constantes.

Ancora-se também nas concepções de teóricos como Woodward (2012) e Hall (2012), para os quais “[...] as identidades não são unificadas”, podendo haver disparidade entre o “[...] nível coletivo e o nível individual” (WOODWARD, 2012, p. 14).

Gatti (2003, p. 196) acrescenta que, ao investigar as dimensões social, pessoal e profissional do professor, é possível observar que ele é moldado por um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que implicam concepções “[...] que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem”.

Ainda que o foco deste estudo sejam os licenciandos em Pedagogia, informações a respeito do professor corroboram a análise dos dados dos sujeitos de pesquisa, uma vez que 11,50% deles já atuam na docência. Vale também ressaltar que esses alunos fazem incursões no universo docente por meio dos estágios supervisionados e que, mesmo ainda não tendo sido diplomados, têm contato com a futura profissão, devendo já carregar consigo percepções sobre o ser professor.

Arroyo (1999) considera que essa concepção começa a ser desenhada mesmo antes de o indivíduo frequentar a escola. Portanto, parece ser correto supor que a identidade docente começa a ser construída ainda na infância, muito antes do início do ingresso na profissão.

A fim de conhecer um pouco os docentes que estão em atuação em todo o país, este trabalho foi buscar, nos estudos realizados pela UNESCO (2004), intitulado “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, características que possam descrever o profissional da docência.

Ao investigar esses docentes, é possível visualizar aspectos construtivos relevantes à compreensão das concepções do “ser professor”.

Com uma amostra de 5 mil professores dos 27 estados brasileiros, a pesquisa relata que os entrevistados elegeram duas características básicas necessárias ao exercício da profissão. Para eles, o professor deve ser “um transmissor de cultura e conhecimento”, além de “um facilitador da aprendizagem dos alunos”.

A percepção do professor como “transmissor de conhecimento” remete a uma visão tecnicista do ensino, enquanto “facilitador da aprendizagem” alude a um papel docente mais ligado à mediação da aprendizagem (UNESCO, 2004).

Essas duas diferentes visões do papel do professor – uma de detentor do saber, e a outra de um condutor do processo de aquisição do conhecimento, demonstram que não existe clareza por parte dos próprios docentes acerca do que realmente a sociedade espera deles, ou seja, sequer os traços elementares da profissão estão devidamente constituídos.

A pesquisadora elaborou um quadro com parte dos resultados obtidos nesse estudo da UNESCO (2004), selecionando aspectos que considerou importantes para compreensão da identidade docente, a fim de estabelecer relações com os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os licenciandos do curso de Pedagogia.

Foram destacados em *itálico sublinhado* quatro itens do Quadro 5, um item do Quadro 6 e dois itens do Quadro 7, apresentados nas próximas linhas. A justificativa para a escolha desses itens baseia-se na perspectiva da possibilidade de uma reflexão mais consistente acerca de algumas considerações julgadas interessantes a este trabalho, ilustrando assim questões abordadas pelos teóricos que compõem o quadro de referências desta pesquisa.

Características sociodemográficas dos professores
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Do total dos professores entrevistados, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens;</i> • A média de idade dos docentes é de 37,8 anos. Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes; • Com relação ao estado civil, os professores se declaram, em sua maioria, casados (55,1%), situação que não varia muito segundo o sexo; • Os professores habitam com o cônjuge ou companheiro, com seus próprios filhos e/ou com os filhos do companheiro. Por conta da dificuldade de manter autonomamente a família que constituíram, ou ainda porque se responsabilizam por pais e irmãos, 26,9% dos professores declararam habitar junto com sua família nuclear original. Há também 4,4% que afirmam viver sozinhos, 5,3% que moram com outros parentes e 3,6% que moram com pessoas não-parentes; • A maioria dos professores homens (72,7%) considera-se chefe da família e 29,7% das mulheres classificam-se dessa maneira; • <i>63,3% dos docentes declararam haver outro professor na sua família. Entre esses, 35,1% têm</i>

irmãos professores e 12,5% têm mãe professora;

- *A pesquisa constata que a escolaridade dos pais dos professores é bastante precária: 49,5% dos docentes têm os pais com o nível fundamental incompleto e cerca de 15% dos pais e das mães não têm nenhum grau de instrução;*
- Os dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores têm renda familiar entre dois e dez salários mínimos, e 36,6%, entre cinco e dez;
- Há uma concentração de professores de renda familiar mais elevada nas escolas privadas;
- *Aproximadamente um terço dos professores se autoclassifica como pobre. A maioria dos professores se considera pertencente à classe média baixa;*
- A autoclassificação muda conforme o porte do município, o que sugere haver correlação entre o grau de urbanização e as formas de autoclassificação que identificam os professores;
- Nas escolas públicas, 52,6% dos professores consideram que seus alunos são de nível socioeconômico baixo, enquanto os professores das escolas privadas os classificam como de nível *médio* ou *médio-alto*;
- Há consenso entre os professores de que eles desfrutam de uma situação melhor que a dos seus pais;
- Em relação aos filhos dos docentes, constata-se que 54,0% deles estão matriculados na rede privada de ensino. A renda familiar parece interferir nessa tendência.

Quadro 5: Perfil dos professores brasileiros com base na pesquisa da UNESCO (2004) - Características sociodemográficas dos professores

Fonte: UNESCO (2004, p. 161-163)

A pesquisa da UNESCO (2004) confirma o já destacado neste estudo, no que se refere à questão de gênero e docência, ou seja, que, no (in)consciente coletivo, as mulheres são consideradas mais aptas para a profissão do que os homens. Isso pode justificar a tendência histórica de as mulheres representarem um número maior nessa área de atuação profissional.

A questão de existirem na família outros membros que também são professores, visto que as mães de 12,5% dos entrevistados também atuam ou atuaram na docência, leva a imaginar que aspectos familiares podem impactar no desejo de ser professor, influenciando ainda na constituição de uma identidade profissional referenciada por esse núcleo familiar.

Chama também atenção a baixa escolaridade dos pais e o fato de os respondentes se autoclassificarem como pobres. Essa constatação de uma baixa condição social pode causar algum efeito na autoestima, na conduta ou na percepção do ser professor, por esses sujeitos?

A trajetória profissional dos professores também pode interferir no processo de construção identitária. Os dados da pesquisa da UNESCO (2004) apontam que os professores iniciaram suas carreiras antes mesmo de se formarem. Como terá sido esse ingresso na profissão, concomitantemente com a formação inicial? Quais foram as “âncoras” usadas por esses professores iniciantes, nesse exercício precoce da atividade profissional? Quais saberes teóricos foram importantes, nessa fase?

Quais impressões ficaram registradas, desse primeiro contato com os colegas de profissão mais experientes?

Os estudos de Dubar (2005), sobre as diferentes fases da carreira, alertam para a importância desse momento de ingresso na profissão, quando o idealismo da profissão se depara com sua realidade, situação que, não sendo devidamente bem conduzida, pode gerar consequências negativas ao desenvolvimento profissional do indivíduo.

Características da trajetória profissional dos professores
<ul style="list-style-type: none"> • A maior parte da trajetória escolar dos docentes deu-se em escolas da rede de ensino oficial; • A formação inicial de praticamente metade dos professores brasileiros foi obtida em instituições públicas de ensino; • De cada dez professores, sete começaram sua carreira em uma instituição pública e, atualmente, cerca de 8 trabalham nessa rede de ensino; • 67,6% dos professores possuem curso superior. Os professores com apenas o ensino médio somam 32,3%. A formação do professor constitui variável correlacionada com sua renda familiar; • A maioria dos docentes (27%) declara ter entre seis e dez anos de serviço, enquanto 8,9% têm mais de 25 anos de profissão; • <u>53% dos professores conseguiram seu primeiro emprego antes de concluir seus cursos de habilitação</u>: a maioria iniciou a carreira em escolas públicas (70,3%), e 28,6% começaram a trabalhar em <i>escolas privadas</i>. Atualmente, 82,2% trabalham na escola pública, e o restante atua em escolas privadas; • A situação funcional atual dos docentes que atuam em escolas públicas aponta para 66,1% de concursados, 19,1% de contrato temporário e 9,2% de efetivos sem concurso, a maior parte destes na região Nordeste.

Quadro 6: Perfil dos professores brasileiros com base na pesquisa da UNESCO (2004) - Características da trajetória profissional dos professores

Fonte: UNESCO (2004, p.163-164)

Os dados apontam que os professores iniciam precocemente sua carreira, ou seja, antes de sua diplomação, demonstrando que, à época de sua formação inicial, eram alunos trabalhadores.

Esses cinco primeiros aspectos aqui selecionados demonstram que as questões históricas (gênero), socioeconômicas (família e constatação da pobreza) e do contexto profissional (carreira) influenciam na construção da identidade docente, bem como ilustram a teoria da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2002), a qual descreve quatro ambientes de influência sobre o indivíduo: o *micro*, o *meso*, o *exo* e o *macrossistema*. Essa teoria será abordada adiante, de forma mais detalhada.

Entretanto, a fim de não se perder a articulação das informações, vale esclarecer que a família seria um exemplo do *microssistema* (ambiente das relações

mais próximas); o ambiente da formação inicial e o ambiente de trabalho representariam o *mesossistema* (inter-relação entre dois ou mais ambientes); o *exossistema* (interferência indireta de ambientes sobre o sujeito) seria o contexto econômico, nesse exemplo representado pela constatação da pobreza pelo próprio professor; e, por fim, a questão do gênero, representando o *macrossistema* (configurado por um ambiente mais amplo, nesse caso específico, o contexto histórico e cultural brasileiro).

Por fim, os valores sociais podem revelar traços da identidade, tanto pessoais, como profissionais. O Quadro 7, abaixo, apresenta alguns aspectos ligados a essa questão.

Observa-se que os professores dizem-se pessimistas em relação aos jovens. Isso pode significar que não acreditam em seus alunos? Pode essa percepção causar algum impacto na maneira de atuar desses docentes?

A construção da identidade profissional se dá em meio às atitudes, estratégias e escolhas frente às diferentes situações vivenciadas pelo sujeito em seu contexto de trabalho, e a subjetividade está presente nos posicionamentos tomados por eles.

Quando 69,2% dos respondentes dizem que não gostariam de ter viciados em drogas como vizinhos (um aspecto mais ligado à saúde), estariam eles devidamente preparados para lidar com os alunos que apresentam algum tipo de desvio de conduta? Se porventura fossem os vizinhos sem ética e sem compromissos morais, seriam considerados “melhores” do que os viciados, na concepção desses entrevistados? Quais valores estariam por trás dessa escolha? Muitas são as questões que poderiam ser levantadas, considerando apenas essa linha de reflexão, revelando valores que perpassam a atuação docente.

Percepção dos professores sobre valores sociais

- Os professores tendem a defender condutas que condizem com os comportamentos considerados aceitáveis na convivência social, mas se mostram menos flexíveis quando as normas de comportamento socialmente estabelecidas se referem à vida pessoal;
- Os professores revelam-se pessimistas em relação às novas gerações: dos 15 valores citados no questionário, consideram que 14 estão mais fracos entre os jovens;
- Em relação às opiniões sobre o papel político do professor, a proposição que obtém o maior índice de concordância é a de que *O professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações*, com 91% dos professores declarando graus *muito alto* e *alto* de concordância;
- Os professores se dividem quanto à proposição de que *O professor deve evitar toda forma de militância e compromisso ideológico em sala de aula*. A maioria das respostas se concentra no

- grau *médio* de concordância (24,5%), embora os extremos também apresentem valores significativos (23,3% em *muito alto*, e 19,9% em *muito baixo*);
- Quando questionados sobre as pessoas que gostariam de ter como vizinhos, a categoria para a qual os professores mais respondem não gostaria é a dos viciados em drogas (69,2%). Esse é o único grupo em que a porcentagem de não gostaria supera a de indiferente;
 - A maioria dos professores acredita que a melhor solução para reduzir a criminalidade é *melhorar a educação dos jovens* (52,9%), seguida de *resolver o problema do emprego* (36,5%). As opções de cunho preventivo são mais defendidas pelos professores do que as repressivas.

Quadro 7: Perfil dos professores brasileiros com base na pesquisa da UNESCO (2004) - Percepção dos professores sobre valores sociais

Fonte: UNESCO (2004, 167-168)

Esses quadros e as considerações feitas a partir deles trazem informações sobre a identidade dos professores, sendo úteis para a análise dos dados desta pesquisa.

Finalmente, outras duas tabelas acrescentam elementos importantes à discussão sobre a identidade docente. Os dados nelas contidos mostram que 36,65% dos professores em exercício se encontram menos satisfeitos ou insatisfeitos com a profissão, 10,7% deles gostariam de mudar de profissão, enquanto 32,6%, apesar de desejarem permanecer na área da educação, gostariam de abandonar a docência nos próximos cinco anos.

São dados que merecem ser devidamente avaliados pelos responsáveis pelas políticas referentes à profissionalização docente no Brasil, já que revelam um possível descontentamento com as atividades diretamente relacionadas à sala de aula.

Essa possível insatisfação pelo que fazem poderia trazer reflexos ao desempenho desses profissionais? As fases de carreiras descritas por Huberman (2000), apresentadas mais adiante, nesta pesquisa, podem colaborar na compreensão dessa questão.

Grau de satisfação	Proporção (%)
Mais satisfeito(a)	48,1
Igualmente satisfeito(a)	15,3
Menos satisfeito(a)	24,3
Insatisfeito(a)	12,3
Total	100,0

Tabela 2: Proporção de professores, segundo o grau de satisfação em relação ao seu trabalho comparado com o do início da carreira

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002 (UNESCO, 2004, p.138)

Aspiração profissional para os próximos cinco anos	Região geográfica					Total
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	
Permanecer na função atual, na mesma instituição	42,8	50,1	41,1	50,7	56,5	50,2
Ocupar cargos de direção e administração escolar	6,2	4,3	4,6	9,4	6,2	7,1
Permanecer na função atual, mas em outra escola	5,9	7,3	9,3	6,3	4,8	6,5
Realizar outra atividade profissional na área educacional	32,4	27,2	28,9	24,0	23	25,5
Dedicar-se a outra profissão	12,8	11,1	16,1	9,5	9,5	10,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 3: Proporção de professores, por região geográfica, segundo a aspiração profissional para os próximos cinco anos

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002 (UNESCO, 2004 p.139)

Feitas essas considerações, é possível partir para a descrição dos conceitos, bem como dos contextos de desenvolvimento da identidade.

3.2 IDENTIDADE: CONCEITOS E CONTEXTOS

Em seu sentido histórico, o termo *identidade* reportava à ideia de personalidade centrada no aspecto do indivíduo, ligado mais especificamente à medicina, na qual “[...] os debates versavam sobre o “normal” e o “patológico”, o “natural” e o “inerente”” (LAURETTI e BARROS, 2000, s/p).

Nessa perspectiva, o biológico sobrepunha-se ao individual, ficando o comportamento relegado ao mero enquadramento de duas variáveis da personalidade: “normal” ou “patológica” (LAURETTI e BARROS, 2000, s/p).

Atualmente, o conceito de identidade “[...] vem sendo questionado por diferentes áreas do conhecimento, desconstruindo a ideia de uma identidade única, integral e originária”, representando um conceito dinâmico, usado para “compreender a inserção do sujeito e sua relação com o outro” (COUTINHO, KRAWULSKI e SOARES, 2007, p.3).

Há ainda um aspecto interessante da identidade que merece ser citado, o que remete à noção de incompletude do ser humano:

[...] em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas como uma falta de inteireza que é “preenchida” [grifo do autor] a partir de nosso interior, pelas formas através dos quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2005, p. 39).

Os estudos sobre identidade geralmente focam dois níveis: o da identidade pessoal, que diz respeito à construção do conceito que o sujeito faz de si mesmo, e o da identidade social, ligado à concepção do sujeito inserido em seus grupos sociais.

Tajfel (1972, *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 1999, p. 63) diz que a identidade social está “[...] ligada ao conhecimento (de um indivíduo) de sua pertença a certos grupos sociais e da significação emocional e avaliativa que resulta desta pertença”.

Machado (2003) traz o conceito de identidade que interessa a este estudo:

A identidade é ainda um fenômeno que se processa ao longo da vida do indivíduo, atuando como mecanismo regulador das interações sociais e da presença do outro na vida pessoal. Erickson (1994) atribui a formação da identidade a diferentes fases do ciclo de vida; para este autor, a infância e a adolescência são períodos nos quais a influência dos outros na definição das identidades é mais forte. Na idade adulta os espelhos que orientam as escolhas não estão tão disponíveis como na infância ou na adolescência; mas, mesmo assim, o indivíduo continua buscando referências, protótipos e modelos até atingir determinado nível de composição entre a sua interioridade e a exterioridade, que corresponde ao processo de individuação. No entanto o nível de interioridade nunca será pleno, pois algum nível de interação social será sempre necessário que exista (MACHADO, 2003, p. 4-5).

Ou seja, a identidade está a todo momento sendo posta à prova, em um processo contínuo de construção identitária.

No aspecto sociológico, Dubar (1998), ao se referir aos estudos de Kaufman (1994), distingue duas características do conceito de identidade. Uma diz respeito ao “processo identitário individual”, que está ligado à biografia do indivíduo, à sua história de família, da escola, da sua trajetória profissional, nas quais busca uma definição subjetiva do seu próprio ser. A segunda refere-se ao que o autor denominou de “quadros sociais de identificação”, ligada à identificação do sujeito em relação ao seu espaço social, portanto pautada na visão do outro sobre si, ou seja, no exercício de um determinado papel.

Arroyo (1999) corrobora essa consideração, trazendo-a para o universo docente:

Cada professor, os coletivos de profissionais carregam cada dia para a escola uma imagem de educador que não inventam, nem aprenderam apenas nos cursos de formação e treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adultos com crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, no aprendizado feito nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto (ARROYO, 1999, p.154).

De maneira bem sintética, Dubar (1998, s/p) traduz que existe uma “distinção entre "identidade pessoal" (o que sou/gostaria de ser) e "identificação social" (como sou definido/o que dizem que sou)”.

Segundo Lauretti e Barros (2000), essas diferentes visões de identidade instalaram uma dicotomia, já que, ao se polarizar essas conceituações, surge o risco de também se concentrar em posições distintas as teorias e correntes que tratam desses temas.

Assim, a Psicologia Social vem unir essas duas vertentes, “[...] de um lado, o indivíduo, e de outro lado, a coletividade, resultando numa configuração na qual se capta o homem inserido na sociedade, bem como à dinâmica das relações sociais” (LAURETTI e BARROS, 2000, s/p).

A Psicologia Social, segundo considerações de Deschamps e Moliner (2009), ancoradas nas ideias de Codol (1979), preocupa-se com o conflito gerado entre as questões do pessoal frente às do coletivo, bem como essa relação inversa, sempre numa dialética entre o indivíduo e o grupo.

Ciampa (2011, p. 38) diz que “[...] cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele [...]. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano!”.

Isso significa que identidade pressupõe reconhecer a si mesmo, ao se reconhecer *no* e *pelo* outro. Identidade implica relação – relação entre o pessoal e o social.

As teorias interacionistas consideram que o sujeito se constitui na sua “relação com o outro”, bem como no seu envolvimento com o meio (SILVA, 2009).

O fato é que uma ação jamais pode ser pensada desprendida de um sujeito e

da análise dele em sua integralidade e em seu contexto sociocultural. Segundo Maheirie (2002, p.31):

[...] a “identidade” pode ser compreendida como constituição do sujeito, desde que seu significado esteja na direção daquilo que se faz aberto e inacabado. Nesta perspectiva, a subjetividade é uma dimensão deste sujeito, assim como a objetividade que, a partir das relações vivenciadas, se faz construtora de experiências afetivas e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos.

A identidade também não é algo acabado, em que as vivências do indivíduo são irreversivelmente perdidas ou agregadas. Isso significa que há um caráter inquestionável de provisoriedade ligado à identidade, diz Silva (2009).

É a isso que Ciampa (2011) nomeia como Metamorfose, entendendo-o como um processo de transformação contínuo, de caráter permanente, que se desenha em um contexto histórico e social.

Tanto Ciampa (2011) como Deschamps e Moliner (2009) acrescentam à identidade a dimensão da representação de papéis, também chamados de personagens, que vão se construindo ao longo do tempo e do espaço e configurando a identidade do sujeito.

O termo personagem, utilizado por Ciampa (2011), refere-se ao fato de que os indivíduos “representam-se” a si mesmos. Ainda que o ser humano seja uma totalidade, cada personagem se manifesta de acordo com o momento que está sendo vivido. Assim, uma mesma pessoa pode representar o personagem (papéis) de pai, de filho, de esposo, de profissional, estabelecendo contínuas representações, que permeiam suas relações, tanto pessoais, como sociais.

Nos estudos de Mead (1863-1931), utilizados por Deschamps e Moliner (2009, p. 19), aparece também a questão dos papéis sociais, quando se trata do que ficou definido por “si-mesmo”, remetendo-se à ideia de que a personalidade é constituída de “[...] um componente sociológico (o mim, me) que seria apenas uma interiorização dos papéis sociais e de um componente mais pessoal (o eu)”.

A Figura 1 ajuda a compor a ideia de como se configura o “si-mesmo”:

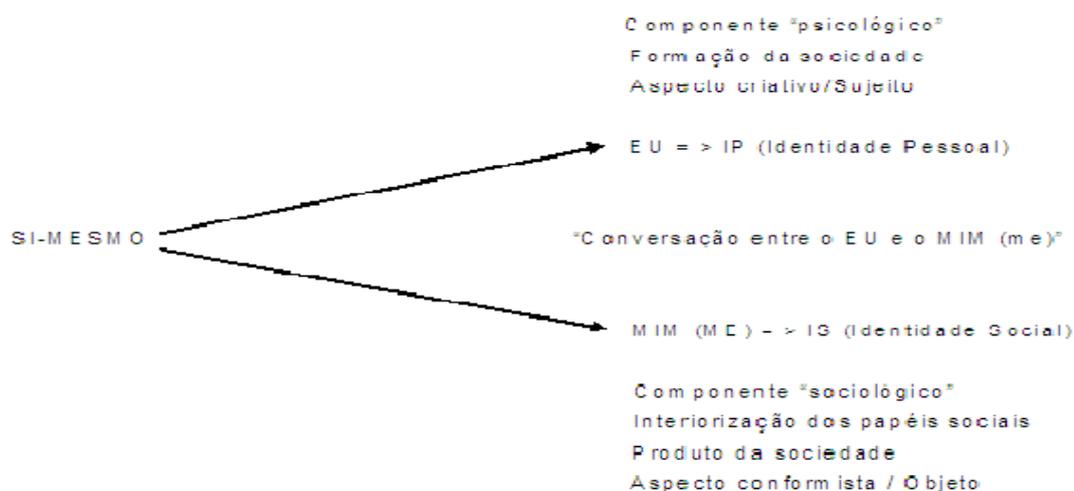


Figura 2: O si-mesmo segundo Georges Herbert Mead (1963-1931)

Fonte: Mead (1963-1931, *apud* DESCHAMPS e MOLINER 2009, p. 20).

Assim, é possível compreender que entre o EU e o MIM (me) existe uma relação de constante diálogo: “[...] se o mim (me) é o produto da sociedade que determina seu conteúdo, ao mesmo tempo a sociedade é transformada através das ações do eu” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 21).

Por esse viés, Deschamps e Moliner (2009) concluem que a identidade se constrói e evolui por meio das interações.

A afirmação abaixo comprova essa concepção:

O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa (CIAMPA, 2001, p. 86).

É interessante também observar que a identidade se constitui, tanto no que nos diferencia, quanto naquilo que nos iguala, ou seja, por meio dela é que nos configuramos como partícipes ou não de um grupo. Assim, tornamo-nos singulares, mas também universais (CIAMPA, 2011).

À luz dos estudos de Deschamps e Moliner (2009), verifica-se que o ser humano busca, em seu espaço coletivo, tanto um sentimento de pertencimento, quanto um sentimento de singularidade.

Em outras palavras, o indivíduo busca aceitar e ser aceito em suas relações.

Desse modo, considerando-se as ponderações expostas, parece ser correto afirmar que a coletividade humana é o conjunto de pessoas que produzem e são produzidas, que transformam e são transformadas nas relações que vivenciam em sociedade.

Os estudos de Bronfenbrenner (2002) sobre a ecologia do desenvolvimento humano podem servir para a compreensão dessa consideração:

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que estão inseridos (Bronfenbrenner, 2002, p. 21).

Esses diferentes contextos (BRONFENBRENNER, 2002) são denominados de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microssistema é o ambiente mais familiar, das relações mais próximas, em que os papéis, já aqui descritos por meio dos estudos de Ciampa e de Mead, são enfatizados (BRONFENBRENNER, 2002).

O mesossistema “[...] inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 21).

Os indivíduos nem sempre participam ativamente de todos os ambientes, mas podem ser afetados por eles. Essa relação indireta com um ou mais sistemas é o que se denomina exossistema (BRONFENBRENNER, 2002).

Finalmente, o macrosistema diz respeito a traços e similaridades que estão presentes em diferentes culturas e que, independentemente das limitações geopolíticas, influenciam no processo de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2002).

Para a devida compreensão deste texto, há que se caracterizar desenvolvimento humano conforme a concepção de Bronfenbrenner (2002):

O desenvolvimento humano é processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio [...], e se torna mais motivada e capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 2002, p. 23).

A apresentação da teoria de Bronfenbrenner (2002) demonstra que o indivíduo se desenvolve em diferentes ambientes, sofrendo diferentes influências em cada um deles, o que, por sua vez, interfere em sua identidade.

Com base no que foi exposto, pode-se presumir que identidade é um processo dinâmico de transformações contínuas que envolvem vários elementos, tais como ambientes, representações de diferentes papéis, contextos históricos e sociais, interações.

Assim, os sujeitos não podem ser analisados de maneira simplista, desconsiderando a complexidade que permeia sua construção identitária.

Investigar, verificar como os licenciandos concebem o ser professor por essa perspectiva, ou seja, em seu contexto de trabalho, pressupõe analisar a concepção de identidade profissional, a qual é apresentada adiante.

3.3. IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

Falar especificamente sobre identidade profissional não é tarefa fácil, visto não ser possível abordar esse conceito independentemente da identidade pessoal e de seus desdobramentos.

Quando se trata de identidade profissional, pressupõe-se um processo de construções constantes de relações sociais, de superação de obstáculos, além da aquisição de requisitos para o exercício de uma determinada função que, em última análise, resulta em novos conhecimentos e práticas (SILVA, 2009).

Chamon (2003, p. 25) traz um interessante conceito de identidade profissional: “[...] é uma identidade social ancorada nas representações, práticas e saberes profissionais, que depende do contexto de exercício profissional”.

Essa identidade profissional ainda apresenta duas dimensões: o Eu profissional e o Ideal profissional (CHAMON, 2003). O Eu profissional tem a ver com a construção que o sujeito faz de si mesmo, conforme seus contextos profissionais e suas interações em seu ambiente profissional. Já o Ideal profissional, “[...] pode-se defini-lo como um modelo (visto como um conjunto de valores e opções adotadas) do ‘bom profissional’ que o indivíduo quer vir a ser” (CHAMON, 2003, p. 25).

Segundo Chamon (2003), se o Eu profissional passa a receber indícios de avaliação negativos, seja por parte do próprio sujeito e/ou de seu meio profissional, podem ocorrer rupturas identitárias que, no caso dos professores, geralmente

aparecem por meio de insegurança quanto ao seu conhecimento, desvalorização de seu papel profissional e da escola.

No estudo de Coutinho, Krawulski e Soares (2007, p. 31), aparece também a questão da ruptura, sugerindo que o exercício da profissão “[...] contribui de forma decisiva para a fragmentação dos sujeitos”, e para constituição de um caráter frágil, efêmero e provisório da identidade.

A complexidade da sociedade e do mundo do trabalho atual reforça esses aspectos de descontinuidade da identidade profissional:

As transformações pelas quais vem passando a sociedade industrial, desde as últimas décadas do século XX, em resposta à chamada “crise estrutural” da sociedade capitalista [...] provocou alterações substanciais no trabalho. [...] as metamorfoses em curso no mundo do trabalho afetaram a *forma de ser* (itálicos do autor) da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada (ANTUNES, 2002, *apud* COUTINHO, KRAWULSHI, SOARES, 2007, p. 33).

Chamon e Rangel (2010) tratam dessa pressão sofrida pela escola e, conseqüentemente, imposta ao professor. Diante de tantas exigências e das responsabilidades que recaem sobre o docente, decorrentes desse mundo em constante transformação, parece importante analisar essa demanda de trabalho, que implica novas habilidades e competências e cujo processo de aquisição afeta a construção da identidade profissional desse sujeito.

Para mediar a complexidade desse contexto, o professor precisa lançar mão de estratégias de enfrentamento e, nesse campo, não existe neutralidade:

Ele imprime naturalmente, nas suas ações, os seus valores, crenças, normas, comportamentos, conceitos e pré-conceitos, que, por sua vez, foram construídos desde a infância e expressos nos diversos contextos nos quais interage – principalmente na escola (CHAMON e RANGEL, 2010, p. 3).

Outro elemento a ser considerado nessa formação identitária é a existência de um plano afetivo e cognitivo nas relações que ocorrem nos espaços de exercício profissional.

Machado (2003) afirma que:

O fato de viver sob uma estrutura institui uma espécie de mentalidade coletiva, com a qual o indivíduo se conforma, assimilando suas regras e normas de comportamento e estabelecendo vínculos afetivos com as pessoas com as quais convive nesse ambiente. Esse processo pode

derivar em identificações por parte do indivíduo, as quais podem conter significados distorcidos. Sobretudo quando os espaços de autonomia do indivíduo na organização são reduzidos, há a possibilidade de engendrar processos de identificação que tenham natureza projetiva, nos quais o indivíduo se imagina no lugar do outro, buscando assim a destituição do lugar ocupado, ou os de natureza introjetiva e imitativa, quando um indivíduo copia e procura viver a vida do outro (MACHADO, 2003, p. 7).

Ou seja, os modelos identificados no ambiente de trabalho podem influenciar na construção da identidade profissional docente, ainda que não tratados de forma consciente.

Machado (2003) também informa que interesses pessoais e coletivos estão permanentemente presentes nos espaços de trabalho e, por isso, as relações sociais nesse contexto acontecem com base nesses aspectos. Esse é o motivo pelo qual as pessoas selecionam seus relacionamentos sempre tendo como objetivo atender ao que é lhe conveniente ou àquilo que as ajude no enfrentamento das pressões que ocorrem no ambiente de trabalho.

Em outras palavras, o indivíduo busca, em seu grupo de convivência profissional, outros indivíduos que possam dar suporte às concepções e valores que ele defende. Ou seja, busca se aproximar daqueles com os quais se identifica.

Tratando de forma mais específica da identidade docente, os Referenciais para a Formação de Professores (2002) dão conta de que a construção identitária do professor é marcada pelo aspecto profissional de sua atuação, destacando a formação enquanto elemento contributivo da profissionalização docente.

O aspecto profissional, ou profissionalismo, requer a compreensão de vários elementos presentes no âmbito do trabalho, exigindo autonomia, criticidade, interação, capacidade de julgamento, tomada de decisões, pró-atividade. Essa competência “[...] refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 2002, p. 61).

A competência que se almeja está ligada a uma identidade social, traduzida em ações reconhecidas pelas pessoas envolvidas direta ou indiretamente nas atividades profissionais do docente, e essas ações são desenvolvidas coletivamente (BRASIL, 2002).

Isso não significa o desejo de se construir um “modelo único” de professor, mas de ressaltar que é imperioso desenvolver capacidades coletivas, nas quais a

singularidade de cada envolvido seja preservada, não por meio de uma “lista” de competências individuais adquiridas por meio de uma formação, mas por uma contínua interação entre seus pares, cujos saberes não são estáticos, mas reconstruídos por meio de trocas, portanto sempre originais (BRASIL, 2002).

Há que se considerar o conhecimento profissional dos professores como um “[...] conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas”, já que resultam de uma construção complexa e subjetiva (BRASIL, 200, p. 85).

Nessa concepção de competência, o conhecimento teórico é fundamental; entretanto, a teoria se torna eficiente apenas quando passível de ser aplicada à realidade.

O que se tem constatado é que a formação tem dado mais enfoque aos saberes teóricos do que aos práticos, reforçando uma cultura de desvalorização da prática e de visão puramente intelectual da formação. Mais do que simplesmente “[...] *saber sobre a prática, é fundamental saber fazer*. Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática” (BRASIL, 2002, p. 63).

Assim, formação pressupõe desenvolvimento humano, pessoal e profissional:

[...] a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender, e do sistema escolar do qual ele se insere como profissional, condições para que continue aprendendo. Ser profissional implica em ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002, p.63).

Daí a importância da formação continuada, não apenas como ferramenta para reparar possíveis falhas na formação inicial, mas principalmente para atender às necessidades decorrentes do processo de aprendizagem que a profissão exige, colaborando na construção e reconstrução constante do conhecimento e na reflexão sobre a prática, por meio de um questionamento crítico dos fazeres pedagógicos (BRASIL, 2002).

Tratando da formação inicial, o documento faz menção à representação do “ser professor” e de “ser aluno”, pelos licenciandos:

Influenciado pela experiência de seu próprio processo escolar e pelas representações sociais das práticas escolares, quem inicia um curso de

formação já traz consigo uma idéia preconcebida do que seja um professor e um “bom” ou “mau” aluno (BRASIL, 2002, p. 68).

Essa idealização deve ser muito bem compreendida e adequadamente trabalhada, uma vez que esses preconceitos podem agravar a dicotomia entre o real e o ideal.

Os conflitos internos, a dicotomia entre discursos e práticas, e os sentimentos que decorrem do distanciamento entre o ideário e o real profissional são formas que os professores encontram de se “acomodar” no exercício de sua profissão. Nóvoa (1992) observa que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (p. 16).

A pesquisa da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores, apresentada em páginas anteriores deste trabalho, confirma essas considerações acerca do processo de construção da identidade docente, trazendo reflexões sobre uma identidade que não é única, já que o papel do professor é compreendido de diferentes maneiras, pelos próprios educadores.

É ao longo da formação inicial e continuada que a identidade profissional docente vai se construindo, por meio do estudo, da reflexão sobre a prática, da observação e da experimentação (BRASIL, 2002).

Marcelo (2009, p. 11) comenta que a “[...] identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente”.

Essa construção não é marcada apenas pelo ingresso no curso de formação inicial; a concepção do “ser professor” começa a se desenhar ainda nos bancos escolares, nas memórias longínquas de alunos, nas quais vão sendo alicerçadas a representação do que significa a docência, tornando-se um forte referencial para o exercício da profissão (BRASIL, 2002).

Arroyo (1999) é mais contundente, a respeito desse assunto. Para ele:

O ofício de mestre é anterior à escola e nela se reproduz. Foi se conformando ao longo da história, acompanhando os lentos processos de desenvolvimento humano, os processos civilizatórios e educativos, as tensões sociais, culturais e políticas. De lá vêm nossos mestres ancestrais.

Sua configuração social e cultural situa-se nos tempos de longa duração. Cada educador dificilmente consegue fugir de ethos, estilos, culturas, práticas, identidades que têm uma longa história. O ofício de mestre, inclusive mestre-escola, se confundiu e ainda se confunde com outros ofícios próximos, presentes em todas as culturas [...]. Funções sociais e culturais que permanecem tão parecidas, tão constantes, herdando saberes e técnicas, por vezes resistindo a atribuições legais, a rotinas burocráticas. Resistindo porque sua formação histórica se materializou em práticas, símbolos em tecidos e tramas, em complexas redes sociais e escolares por onde passa a construção do conhecimento e da cultura (ARROYO, 1999, p.152).

Pelo exposto, a identidade do professor está arraigada no (in)consciente coletivo e se reproduz em si mesma, tornando difícil um olhar diferenciado sobre o trabalho docente.

Nóvoa (1992) lembra que a construção desse processo identitário é complexa e demorada, pois é necessário um tempo para acomodar o novo, para assimilar as mudanças. Essa construção tem por base três sustentáculos: **a Adesão**, “[...] porque ser professor implica sempre em adesão a princípios e valores”; **a Ação**, que acontece de acordo com nossas escolhas e decisões, que são definidas sempre considerando, tanto nossos aspectos profissionais, como os pessoais; e, **a Autoconsciência**, uma vez que as ações perpassam a dimensão da reflexão. Esse pensamento reflexivo é decisivo nas tomadas de decisão profissional, principalmente no que diz respeito às mudanças e inovações (NÓVOA, 1992).

É interessante a pergunta feita por Nóvoa, e também sua resposta:

A resposta à questão, Porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula? obriga a evocar essa mistura de vontade, de gostos, de experiências, de acaso até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores (1992, p.16).

Na verdade, o que se expõe aqui é que a maneira de o professor ensinar está intimamente relacionada com o seu modo de ser, o que leva Laborit (1992) citado por Nóvoa (1992, p.17), a indagar se “[...] a educação do professor se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina”.

Goodson (2007) diz que o ensinar é de natureza tão particular, que é praticamente impossível compreendê-lo sem conhecer a subjetividade do professor, a sua história de vida.

Um aspecto também importante é o que Hochschild (1993, *apud* TARDIF, 2005) chamou de *emotional labor*.

Segundo o autor, todo trabalho requer um investimento afetivo e, por isso, a personalidade, as emoções, as qualidades e defeitos, a sensibilidade, enfim, o próprio trabalhador torna-se um “instrumento de trabalho”.

Pode-se, então, traduzir essa afirmação: o professor pode ser considerado, essencialmente, uma ferramenta pedagógica.

Ora, nada pode ser mais subjetivo que isso, ou seja, o peso da constituição do sujeito estará lá, presente no seu exercício profissional, determinando decisões e atitudes.

Já Imbernón (2007) defende que o ensino sempre esteve em pauta, mas os olhares sobre ele lançados nem sempre contribuíram para sua melhoria ou resultaram num discurso transformador. Isso porque as verdadeiras vozes que deveriam produzir uma discussão enriquecedora não vieram à tona (a dos professores), consequência de uma concepção que determina como sendo mais importante a visão de agentes externos do que daqueles que vivem no interior das salas de aulas.

As dificuldades foram se acentuando na medida em que os que discutiam e decidiam não estavam diretamente ligados à prática educativa, e muitas vezes estavam descontextualizados do ambiente escolar e carregados de técnicas e legalismos. O relato das vivências do professor o tirariam do isolamento, criariam uma identidade coletiva e contribuiriam para decisões mais acertadas.

Tardif (2005) alerta para a necessidade de não se reduzir a natureza do ensino à visão tecnicista ou à sociológica, já que a primeira limita o professor a um saber defendido por peritos, e a segunda, pelos doutores das ciências sociais, sufocando a voz e as atitudes espontâneas dos docentes.

Para o mesmo autor, um professor não é alguém que apenas reproduz conhecimentos que outros produzem. Ele constrói sua prática com fundamento nos próprios saberes provenientes de suas experiências. Daí a importância de se considerar a subjetividade desse protagonista no processo de ensino.

Essa valorização do professor como protagonista também aparece nos estudos de Libâneo e Pimenta:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objeto de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera mero executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considere sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções

teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar (LIBÂNEO E PIMENTA, 2006, p.42)

Ou seja, é a partir dos saberes já incorporados que a teoria deve ser apresentada, e assim, quando juntos, darão origem ao novo, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Vale ainda lembrar que o contexto histórico e social são mediadores desse processo construtivo do ser professor, e deve ser considerado, tanto na oferta, como na construção de sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Pelo exposto, é possível observar que o sujeito se (re)constrói ao longo de sua vida e de suas escolhas, e desse processo resultam suas identidades pessoal, social e profissional, e o caráter provisional dessas identidades, como já posto.

É preciso ainda compreender que o indivíduo se forma também em um processo de socialização que, na concepção de Dubar (2005), elaborada com base nos estudos de Percheron (1974), caracteriza-se como “[...] um processo de identificação, de construção de **identidade** (grifo do autor), ou seja, de pertencimento e relação. Socialização é assumir seu pertencimento a grupos” (DUBAR, 2005, p. 24).

No exercício da profissão, é perceptível essa necessidade de envolvimento com um grupo de pertença. Nesse processo de socialização, tanto a identidade pessoal como a profissional vão sendo construídas.

A socialização implica também o processo de desenvolvimento profissional. Em se tratando desse aspecto, o que se verifica no Brasil é a existência de uma agenda praticamente única de formação, inicial ou continuada. Tanto os professores iniciantes, quanto os mais experientes, estão submetidos a uma formação genérica que não atende a suas demandas específicas e que não considera os conhecimentos e habilidades distintas de cada fase da carreira profissional (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

Em um linguajar mais coloquial, equivale dizer que se pretende, com apenas um único remédio, curar todas as doenças. Ora, dessa forma tão genérica, não há como produzir um professor mais competente e eficaz.

Para que haja real possibilidade de desenvolvimento profissional, é preciso considerar que:

Entre as características da docência, está a de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, o que leva a considerar que a competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial ainda que em nível superior. Em virtude disso e também da mutabilidade do mundo moderno, é imprescindível o oferecimento de apoio para que esses profissionais possam continuar a aprender durante a carreira, desenvolvendo-se profissionalmente (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008, s/p).

Como se pode constatar, o objetivo geral desta pesquisa, de investigar a formação inicial e continuada e a construção da identidade profissional, é relevante, pois, quer na questão da identidade, quer na do desenvolvimento profissional, sempre se retoma a importância da formação no processo de construção do ser professor.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008, s/p) apontam que “[...] a literatura da área de formação de professores vem destacando a existência de diferentes fases, com características e problemáticas próprias”.

Isso significa que existe diferença entre o licenciando, o professor iniciante e o professor experiente; portanto, conseqüentemente, há diferentes formas de agir, de se posicionar, de fazer escolhas, de lidar com suas limitações, seus enfrentamentos, suas decepções, suas conquistas e, principalmente, com suas expectativas.

A identidade profissional é elaborada, não apenas em espaços, mas também em tempos, ou, melhor dizendo, em fases, que apresentam características e enfrentamentos distintos. Conhecer essas diferentes fases é importante para a compreensão desse processo de construção identitária. Ainda que não tenha sido especificamente explorado nesta pesquisa, esse processo apresenta peculiaridades que podem esclarecer traços identitários dos docentes.

Essas diferentes fases da carreira profissional são devidamente apresentadas no item que segue, no intuito de verificar se traços dessas fases surgem ao longo da análise da percepção do “ser professor”, na visão dos licenciandos, ou seja, se eles trazem consigo algum tipo de concepção característica do professor que já está em atuação.

3.3.1 Etapas do Desenvolvimento Profissional

Como já exposto, existem teorias que ancoram a defesa da existência de diferentes fases ao longo da carreira, ou seja, do desenvolvimento profissional.

A importância dessas teorias para o presente trabalho consiste, principalmente, na busca de uma compreensão quanto ao impacto causado entre a realidade e o ideário da profissão, e no fato de o processo de formação profissional iniciar-se antes mesmo da formação inicial, como pode ser constatado ao longo das considerações apresentadas neste subitem.

Com base nas pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011), que apontam dificuldades de ajustamento dos professores ao exercício da docência, parece ser relevante citar as considerações dessas autoras:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir na escola (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 25).

Gatti *et al.* (2011) apontam para o distanciamento entre as primeiras impressões sobre a carreira docente, muitas vezes idealizadas com base em memórias nostálgicas de uma escola que não existe mais, pois, como já observado, a concepção de professor começa a ser construída ainda nos bancos escolares, no papel de aluno.

Conhecer essas fases significa compreender os caminhos que o profissional busca para se ajustar ao seu contexto de trabalho, ou seja, ao ambiente, às relações, às possibilidades e limitações que lhe são apresentadas.

Dubar (2005) traz contribuições significativas sobre essas diferentes fases do desenvolvimento profissional, defendendo ser possível visualizar, no exercício da profissão, três “mecanismos específicos de socialização profissional”. Esses mecanismos, segundo o autor, foram propostos por Hugues.

A despeito de o estudo ser genérico, esses mecanismos podem ser transferidos para o universo docente, exercício que se pretende fazer nos próximos parágrafos.

O primeiro mecanismo diz respeito ao início da profissão, logo após sua formação inicial (diplomação). Ao deparar a realidade de uma sala de aula, o

professor faz a sua “passagem através do espelho” (DUBAR, 2005, p.182). É o momento da imersão na cultura profissional, e o romantismo ou a falta de conhecimento de suas obrigações (mandato) se apresentam diferentes daquelas idealizadas pelo indivíduo, podendo-se, aí, vivenciar um trauma.

Depois desse momento, é chegado o que se pode chamar de “instalação da dualidade”. É quando se percebe a existência de um “modelo Ideal” da profissão e de um “modelo prático”, ou seja, real. Aqui o professor passa a buscar, no exercício de suas funções, mecanismos que aliviem o contraste entre essas duas dimensões. O caminho encontrado para isso é o de formar sua identidade, não por meio do grupo a que pertence, mas por meio da identificação de um “grupo de referência” do qual futuramente gostaria de fazer parte (DUBAR, 2005, p.183).

O último mecanismo apresentado refere-se ao “modelo ideal” e “normas práticas”, em que o professor toma consciência de suas capacidades e limitações e formula hipóteses sobre o que esperar futuramente, em termos profissionais.

Trata-se da constatação da sua realidade e de suas possibilidades, que pode ter um caráter, tanto apaziguador, quanto de inconformidade, dependendo do caminho que o indivíduo traçar, escolhendo entre o otimismo ou o pessimismo.

Como já foi exposto, há literatura defendendo a ideia de que o desenvolvimento do professor tem início antes de seu ingresso no meio de trabalho (JESUS e SANTOS, 2004).

Tal afirmativa baseia-se no trabalho de Feiman (1982, *apud* JESUS e SANTOS, 2004), que, ao destacar uma das fases de desenvolvimento do “aprender a ensinar”, que denominou de pré- formação, diz que o professor traz, de suas memórias mais remotas como aluno, a internalização de um modelo de ensino.

Já nas pesquisas de Huberman (2000), surgem quatro fases distintas da carreira docente, e o autor alerta que essas divisões não podem ser consideradas estanques. Essas fases são assim descritas:

Exploração: correspondente aos primeiros anos de serviço, durante os quais o professor experimenta papéis e avalia sua competência como profissional, podendo caminhar por três vertentes: *a da sobrevivência*, se a realidade escolar apresentar traços de fracasso; *a da descoberta*, se esse início for marcado por sucesso e satisfação nas atividades docentes; e, *a da indiferença*, se a escolha da profissão se deu por falta de outras opções.

Estabilização: período do quarto ao sexto ano de exercício docente. O sujeito assume sua identidade de professor, rejeitando alternativas de profissão. É uma fase de relativa tranquilidade, já que os sentimentos de competência, segurança e autoconfiança aparecem, motivados pelo encontro de um “estilo pessoal de ensino” e de uma consciência de que nem tudo que acontece em sala de aula é de sua inteira responsabilidade.

Diversificação: entre o sétimo e o vigésimo quinto ano, quando o professor sente ter adquirido um “estilo” próprio de ensinar e deseja ser reconhecido por essa conquista. Pode apresentar características, tanto de dinamismo, se prestigiado, como de inibição e rotina, se o prestígio não acontecer.

Conservadorismo: situa-se entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano de carreira, sendo um período marcado por uma diversidade de sentimentos que podem ir, desde o inconformismo em relação ao sistema de ensino e ao aluno, até o da serenidade e auto-aceitação. Também se percebe uma desaceleração no processo de investimento profissional, motivada pelo fato de o professor não sentir necessidade de pôr à prova seus conhecimentos e práticas. Ao que tudo indica, esse patamar é alcançado por meio de um distanciamento afetivo do contexto profissional.

Como visto, o profissional pode assumir diferentes condutas em cada uma dessas fases, o que chamou a atenção de Chakur (2005), que resume os desvios de cada uma dessas fases descritas por Huberman: da serenidade pode-se caminhar para o desinvestimento sereno; do questionamento, para o desinvestimento amargo; do questionamento, para o conservadorismo, que, por sua vez, pode levar ao desinvestimento amargo.

Os diferentes estudos sobre essas fases de carreira apresentam divergências. Isso ocorre pelo fato de alguns autores, sendo o de maior destaque Huberman, defenderem que existem professores mais ou menos motivados em todas as fases, devido às diferenças individuais no percurso desses profissionais. Para outros, há fases de maior e de menor motivação, que são comuns a todos os docentes.

Dubar (2005), ao visitar os estudos sobre a socialização profissional de Hughes, encontrou a explicação para as diferentes fases vividas pelo sujeito ao longo de sua carreira. Para ele, a constituição da identidade se dá em face do

“modelo ideal” e das “normas práticas” de sua profissão, processo ao qual denominou “ajustamento do EU”.

Vejam-se as fases desse processo que serão úteis para compreensão dos sujeitos desta pesquisa:

Na primeira fase, quando se assiste à idealização da profissão, o desprendimento e a devoção são características. É o que se chama de **“inocência inicial”**.

No que se refere à atividade docente, é importante lembrar que o início da carreira é o período em os professores iniciantes se defrontam com as responsabilidades do exercício da profissão e com implicações decorrentes da adaptação ao seu novo grupo profissional.

Marcelo (1998, p. 68) ressalta que:

Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir (sic) adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo. Nesse primeiro ano, os professores são principiantes e, em muitos casos, até mesmo no segundo e terceiro anos podem ainda estar lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional (MARCELO, 1998, p. 68).

É nessa fase inicial que geralmente “[...] são assumidas e consolidadas a maior parte das pautas da cultura profissional dos professores” (BRASIL, 2002, p. 72).

Diante da insegurança de agir frente ao novo, os professores iniciantes tendem a observar e reproduzir atitudes de seu grupo de pertença. Ao identificarem processos rotineiros que nem sempre são válidos ou eficazes, mas que não são percebidos pelos mais experientes, silenciam-se. Com isso, perdem um rico momento de troca.

Entre o conflito do novo com o já consolidado, seria possível obter outras formas de tratativas dos problemas da escola, resultando em ações diferenciadas, agregando um novo olhar àquilo com que já se está familiarizado (BRASIL, 2002).

Como quase sempre isso não acontece, consolida-se uma cultura de imobilidade, e os iniciantes que se aventuram a apresentar suas observações para o grupo acabam sendo rechaçados, o que, em última análise, pode resultar até mesmo no “[...] abandono da carreira ou a um desencanto que, aliado à

desvalorização social, faz com que muitos só se mantenham na profissão por falta de opções melhores” (BRASIL, 2002, p. 73).

Valli (*apud* MARCELO, 1998, p. 70) acrescenta que os professores em início de carreira enfrentam problemas, cujos resultados são:

[...] a **imitação** acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento em relação a seus colegas; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino (VALLI, 1992 *apud* MARCELO, 1998, p. 70).

O ideal seria que, nesse momento de ingresso na carreira, o professor pudesse assumir uma postura de “aprendiz crítico”, que os mais experientes aceitassem suas colocações e questionamentos como positivos, passíveis de contribuir para o crescimento do grupo. Ao mesmo tempo, o iniciante se perceberia acolhido (BRASIL, 2002).

Após a fase da inocência inicial vem a crise advinda da percepção de que o exercício da profissão não é exatamente aquilo que se imaginava – a “**consciência da incongruência**”.

Passa-se então ao difícil momento em o profissional começa a pressentir a incômoda necessidade de se ajustar ao que se espera dele, o que nem sempre é tarefa fácil. Dá-se a essa fase o nome de “**pressentimento**”.

Chega-se então à “**simulação do papel**”, ou seja, o fazer de conta que aceitou o desempenhar daquilo que lhe foi proposto. É o estágio da alienação do “EU”.

Após essa fase, vem a “**interiorização antecipada**” – em troca da continuidade da carreira, aceita-se conviver com uma “dupla personalidade”: É o viver uma dualidade entre o “eu profano”, ligado aos aspectos do direito de desempenhar uma função legitimada por um diploma, ou seja, do exercício de uma profissão, e não de um sacerdócio, e o “eu profissional”, baseado na crença da importância de seu trabalho, no seu idealismo.

Somente uma formação mais próxima da realidade escolar, contexto do trabalho do professor, poderá fornecer elementos que colaborem com seu desenvolvimento profissional, de maneira a amenizar os conflitos entre essas diferentes fases da carreira docente, bem como os enfrentamentos peculiares a cada uma delas:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessários (sic) à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (LIBÂNEO e PIMENTA, 2006, p. 43-44).

Portanto, uma articulação entre as instituições formadoras e o cotidiano das escolas poderia resultar, tanto numa melhor junção da teoria com a prática, como na constituição de uma representação mais fiel do “ser professor” (BRASIL, 2002).

Parece também ser correto supor, com base nos estudos dos diversos autores apresentados, que o início da carreira docente é uma fase fundamental, que pode acarretar consequências em todo o processo de desenvolvimento profissional docente. Diante disso, há necessidade de maior atenção, cuidado e acompanhamento em relação aos professores ingressantes, na tentativa de amenizar possíveis impactos negativos dessa etapa.

Esse aspecto precisa ser considerado pelas instituições de ensino superior, a fim de que encontrem caminhos que colaborem na preparação dos licenciados para o exercício da profissão docente.

Ao se encaminhar para o final das exposições acerca de identidade docente, há ainda que reportar a importante consideração de que “[...] o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do(a) professor(a): acreditar no projeto de educação e acreditar na capacidade do(a) aluno(a)” (TEDESCO *apud* GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 26).

É clara a complexidade que envolve os aspectos identitários de qualquer profissão, e não pode passar despercebida por aqueles que investigam o ofício docente, para evitar, assim, uma leitura simplista e pouco profunda de um tema relevante para compreensão da construção do ser professor.

Como se pode ver, a tarefa de investigar um sujeito de pesquisa, independentemente de ser ou não professor, é bastante complexa, uma vez que envolve elementos de toda ordem: históricos, normativos, políticos, culturais, éticos, sociais, profissionais, pessoais. Todos esses diferentes aspectos não são

estanques, muito menos fragmentados, e, juntos e permeados, resultam nas práticas profissionais docentes.

Diante disso, há que se apresentar um método, exigência de toda e qualquer pesquisa de caráter científico, que possa conduzir o trabalho do pesquisador. Assim, o capítulo seguinte apresenta o caminho escolhido a fim de se alcançar os objetos propostos neste estudo.

4 MÉTODO

Nesta seção, apresentam-se as reflexões acerca da pesquisa proposta. Discute-se o método a partir da produção de conhecimentos e caracteriza-se a pesquisa e seus procedimentos a fim de que o caminho traçado explicita o desenvolvimento dos objetivos propostos.

Marconi e Lakatos (2007, p. 83) afirmam que “[...] *não há ciência sem o emprego de métodos científicos*” (grifo das autoras).

Assim sendo, o método é o fio condutor do processo de pesquisa científica, que leva a um determinado objetivo: conhecer algo acerca de.

Morin (1987, *apud* Teixeira, 2008, p. 9), diz que “[...] nossa necessidade histórica é encontrar um método capaz de detectar, e não ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades”.

Marconi e Lakatos (2007) conceituam método como:

[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 83).

Para tanto, não é pequeno o arsenal de técnicas que se tem à disposição no que se refere aos procedimentos de pesquisa científica, desde a observação até as mais complexas atividades de investigação.

Por sua vez, como muito bem lembram Boni e Quaresma (2005), toda pesquisa parte, na maioria das vezes de um desejo íntimo e particular do pesquisador de investigar um determinado objeto de estudo, que, ao ser escolhido, implica, de certa forma, perda da neutralidade do pesquisador. Isso acontece em virtude das escolhas, por parte daquele que pesquisa, do que selecionar e de como recolher os dados coletados.

Assim sendo, por meio de uma análise é verdadeiro dizer que, inicialmente, toda pesquisa é motivada por inquietações pessoais, construídas a partir de uma observação despreziosa de uma realidade, que vai se configurando no desejo de um estudo que possa jogar luz sobre as dúvidas, hipóteses e questionamentos acerca do objeto a ser investigado.

Observam-se, no percurso de formação inicial, alterações sobre a concepção do ser professor pelos licenciados?

Uma vez que existem questões previamente concebidas, torna-se justificada, não fosse ela exigência científica, a escolha de um método que balize as ações do pesquisador, a fim de se preservar a sua imparcialidade.

Pautado por essas considerações, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória porque “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2008, p. 122). E descritiva porque “[...] visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário ou observação sistemática” (GIL *apud* SILVA e MENEZES, 2005, p. 21).

Trata-se de estudo transversal aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté sob nº. CEP/TAUBATÉ 519/10.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foi feito um levantamento, pelo qual se procedeu à “[...] interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL *apud* SILVA e MENEZES, 2005, p. 21).

A observação dos critérios descritos teve como objetivo buscar conhecimentos por meio de ações sistematizadas, na tentativa de esclarecer as questões levantadas por esse estudo.

4.1 ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Esta pesquisa tem caráter quantitativo-qualitativo, já que a abordagem quantitativa permite uma avaliação de forma mais pormenorizada de opiniões e informações, enquanto a abordagem qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

Uma vez que esta pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário composto por questões fechadas e uma questão aberta, os aspectos

quantitativo e qualitativo foram preservados. Por meio das questões fechadas coletaram-se as opiniões e informações sobre os sujeitos. Já a questão aberta, em que os respondentes puderam expressar valores, concepções e sentimentos de forma espontânea, contemplou as características da abordagem qualitativa para categorizar as respostas (temas).

A fim de caracterizar os dois tipos de pesquisa que foram utilizadas neste trabalho, recorreu-se ao Quadro comparativo elaborado por Teixeira (2008, p.138):

Aspecto	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Ênfase na interpretação do entrevistado em relação à pesquisa	Menor	Maior
Importância do contexto da organização pesquisada	Menor	Maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	Menor	Maior
Alcance do estudo no tempo	Instantâneo	Intervalo maior
Número de fontes de dados	Uma	Várias
Ponto de vista do pesquisador	Externo à organização	Interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	Definidos rigorosamente	Menos estruturados

Quadro 8: Comparação de características de pesquisas quantitativas e qualitativas

Fonte: Teixeira (2008, p. 138)

Para Teixeira (2008), alguns dos aspectos listados apresentam aplicabilidade mais consistente (maior) e menos consistente (menor), de acordo com a abordagem utilizada.

Existem também diferenças entre o alcance do estudo no tempo. A pesquisa quantitativa caracteriza-se pela leitura imediata do objeto de estudo, enquanto a pesquisa qualitativa permite compreender um espaço maior de tempo de um determinado contexto.

As características em destaque na cor amarela, no quadro acima, são os elementos utilizados nesta pesquisa.

Bauer e Gaskell (2008, p. 66) defendem o uso da pesquisa quantitativa em conjunto com outros métodos, pois pode contribuir com “[...] informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos”. No caso deste estudo, buscou-se

uma percepção mais apurada quanto às concepções dos entrevistados acerca do “ser professor”.

Assim sendo, não é possível pensar em contradição, ao utilizar as duas abordagens. Ao contrário, com esses dois enfoques o que se pretende é que haja complementaridade que concorra para um bom resultado.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Fazer o levantamento de um todo é tarefa praticamente impossível, o que torna necessária a investigação de apenas parte do universo de interesse. Por essa razão, Marconi e Lakatos (2007) justificam a necessidade de selecionar de forma conveniente uma parcela de uma população, o que se chama de amostra.

No caso deste trabalho, o objeto de pesquisa foram os alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino do estado de Minas Gerais que, desde a implantação do referido curso, até o ano 2010, foi responsável pela formação de aproximadamente 1.380 pedagogos.

A escolha teve base no critério de acessibilidade aos sujeitos, uma vez que a instituição de ensino superior acolheu de imediato a proposta da realização da pesquisa junto aos alunos. É necessário esclarecer que a instituição em si não é foco deste estudo.

Atualmente o total de matriculados em seu Curso de Pedagogia é de 202 alunos: 52 (cinquenta e dois) no 1º. Semestre (Iniciante), 58 (cinquenta e oito) no 3º. Semestre (Intermediário I), 49 (quarenta e nove) no 5º. Semestre (Intermediário II) e 43 (quarenta e três) no 7º. Semestre (Concluente).

Dessa população, 165 (cento e sessenta e cinco) licenciandos participaram desta pesquisa (amostra), ou seja, 81,6% do total de 202 dos alunos responderam ao instrumento de coleta de dados, e 9,7% dos respondentes manifestaram-se na questão aberta (qualitativa).

Nos últimos 10 anos, dos 542 alunos que ingressaram no curso de Pedagogia dessa instituição de ensino superior, 70,3% concluíram o curso.

A matriz curricular utilizada pela instituição está apresentada no quadro que segue, tornando possível uma visualização das diferentes disciplinas oferecidas aos

licenciandos ao longo dos sete semestres que compõem o curso, bem como a carga-horária disponibilizada a cada uma delas. Muito embora o estudo de currículo não seja utilizado neste trabalho, parece ser interessante disponibilizá-la como um elemento de familiarização com as disciplinas estudadas pelos sujeitos da pesquisa.

Disciplina	Carga horária (h/a)
Administração	80
Administração e Inspeção Escolar	80
Antropologia	40
Alfabetização e Letramento	80
Arte-Educação e Ludicidade	80
Biologia da Educação	60
Ciências Naturais - Metodologia e Prática de Ensino	40
Comunicação e Expressão	80
Criatividade e Inovação	40
Curso Normal Médio - Prática de Ensino das Áreas Pedagógicas	60
Currículo – Teoria e Prática	40
Didática	60
Economia e Finanças	40
Educação de Jovens e Adultos	40
Educação Especial Inclusiva	60
Educação Não-escolar	40
Educação Infantil I; II	140
Estatística Aplicada à Educação	40
Ética e Responsabilidade Social	60
Empreendedorismo	40
Filosofia	40
Filosofia para Crianças	40
Filosofia – Tópicos Especiais	40
Filosofia da Educação I; II	80
Fundamentos Linguísticos para a Alfabetização	40
Gestão de Pessoas	40
Gestão Escolar I; II	80
Geografia/ História – Metodologia e Prática de Ensino	40
História da Educação	60

História da Educação e da Pedagogia	80
História da África e Cultura Afro-Brasileira	40
Introdução ao Pensamento Científico	40
Literatura Infantil	40
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	40
Língua Portuguesa - Metodologia e Prática de Ensino I; II	100
Matemática – Metodologia e Prática de Ensino I; II	100
Psicologia da Educação I; II	120
Política e Legislação da Educação Nacional	80
Sistema de Avaliação	40
Sociologia	40
Sociologia da Educação I; II	120
Supervisão e Orientação Educacional	80
Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	60
Estágio Supervisionado I; II; III; IV; V; VI;VII	300
Atividades Complementares I; II; III; IV;V; VI; VII	100
Tópicos Integradores I; II; III; IV	160

Quadro 9: Disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES

Tendo-se abordado as questões referentes ao lócus, população e amostra desta pesquisa, o próximo item descreve os procedimentos, o instrumento de coleta de dados e a forma de tratamento desses resultados.

4.3 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTO E TRATAMENTO DA COLETA DE DADOS

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, primeiramente a pesquisadora e a orientadora fizeram contato com a instituição e transmitiram as informações necessárias quanto à relevância deste estudo, seus objetivos e critérios técnicos, bem como sobre os aspectos éticos.

Após esse contato, os sujeitos foram abordados pessoalmente, também recebendo todas as informações sobre a pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário elaborado por Chamon (2003), com as adaptações necessárias ao público investigado. A utilização desse instrumento foi devidamente autorizada, uma vez que este trabalho

faz parte de grupo de estudo na área de formação de professores orientado pela autora do questionário em questão.

Um questionário é instrumento de coleta de dados. Como bem o definem Marconi e Lakatos (2007), é:

[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisador devolve-o do mesmo modo (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 203).

Segundo Gil (1999), o uso do questionário em pesquisas apresenta vantagens, dentre as quais: torna possível o acesso a um número significativo de sujeitos, em diferentes locais, cobrindo inclusive grandes extensões territoriais, e preserva o anonimato dos respondentes.

Quanto ao tipo, as questões podem ser definidas como “questões fechadas, questões abertas e questões relacionadas” (GIL, 1999, p. 129).

Questões fechadas são aquelas cujas possíveis respostas já são apresentadas aos sujeitos de pesquisa, devendo ele escolher uma ou mais alternativas que julgue correta(s). Nas questões abertas, não há qualquer tipo de restrição à resposta, havendo total liberdade de manifestação. Já nas questões relacionadas, uma questão pode levar à necessidade ou não de se responder a outra. Por exemplo: se em uma pergunta o enunciado é “você fuma cigarros” e a resposta for sim, a próxima pergunta seria, “quantos cigarros você fuma por dia” (GIL, 1999).

No caso deste estudo, são utilizadas 96 (noventa e seis) questões fechadas, algumas delas relacionadas, e 01 (uma) questão aberta.

A organização das questões fechadas, em sua maioria, foi por meio da Escala de Likert, com opções de respostas graduadas em: 1. Sem importância; 2. Pouco importante; 3. Importante; 4. Muito importante; 5. Extremamente importante.

Escala Likert é um dos tipos de escalas sociais mais utilizado no mundo. Cabe, aqui, apresentar o conceito de escalas sociais:

[...] são instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível. Embora se apresentem segundo as mais diversas formas, consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale, dentro de uma série

graduada de itens, aqueles que melhor correspondem à sua percepção acerca do fato pesquisado (GIL, 1999, 139).

O questionário utilizado está dividido em 10 blocos de perguntas, que, por sua vez, compõem cinco eixos temáticos, pelos quais é possível investigar aspectos do sujeito de pesquisa, buscando, assim, atingir os objetivos deste estudo.

O primeiro eixo traz a caracterização da amostra, verificando-se o perfil pessoal e socioeconômico dos sujeitos, importante também para compreensão de sua identidade.

O segundo, denominado eixo identitário, busca explicitar as concepções dos respondentes quanto ao que significa “ser professor”. Neste eixo são tratadas as concepções acerca do que se entende como “Ser Professor”. Investigaram-se as concepções a respeito da profissão por considerá-las parte de processo de construção identitária, que envolve, tanto as práticas, como os saberes docentes.

O terceiro eixo enfoca a formação, e está dividido em duas categorias, que apresentam dados que permitem uma leitura sobre as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre aspectos relacionados a formação inicial e continuada, e traços e habilidades relevantes ao processo formativo. Este eixo apresenta os traços considerados relevantes aos licenciandos no que tange o processo de formação. Foi solicitado aos sujeitos que valorassem os quesitos, dentro de uma escala, que variou de *sem importância* a *extremamente importante*.

Por sua vez, o quarto é o eixo da prática, em que se aborda a relação entre as perspectivas do exercício da profissão (prática) e as políticas públicas educacionais, a formação, saberes e a identidade docente, sem a pretensão de se aprofundar no estudo da prática profissional, que serve apenas de referencial para análise dos dados.

No eixo quinto, Escolha da Profissão, investigam-se os elementos que influenciaram e contribuíram para a escolha profissional dos sujeitos de pesquisa – os caminhos percorridos até se chegar à profissão docente.

Esses eixos permitiram uma visão mais abrangente dos sujeitos da pesquisa, nos seus aspectos pessoais e profissionais.

O quadro que segue permite uma visualização dos diferentes eixos temáticos, bem como do agrupamento dos blocos correspondentes a cada um deles.

EIXO	BLOCOS	QUESTÕES
Caracterização da amostra	08 – Dados sociodemográficos do sujeito	66 a 85
Identitário	01 – Opinião sobre o que é ser professor	01 a 02
Formação	02 – Em que consiste a formação docente	04 a 10
Prática	03 – Classifique as dificuldades enfrentadas pelo professor	11 a 22
	04 – Prática em sala de aula	23 a 41
	05 – Fatores importantes na prática docente (aspectos da profissionalidade)	42 a 49
Escolha da Profissão	09 – Escolha Profissional	86 a 87
	10 – Impressões sobre a profissão docente	88 a 96

Quadro 10: Eixos temáticos e blocos de questões do instrumento de coleta de dados (Questionário)

A questão aberta contida no questionário e utilizada para a análise qualitativa foi a seguinte: **“Use este espaço para fazer suas considerações, se assim o desejar”**. O número total de respondentes dessa questão foi de 16 (dezesesseis) sujeitos.

O tratamento dos dados *quantitativos* foi feito por meio do Software SPHINX®, ferramenta para análise de dados gerenciais e acadêmicos, enquanto os dados *qualitativos* foram analisados com o auxílio do Software ATLAS.ti., ferramenta mais apropriada à análise de dados dessa natureza.

O SPHINX® é um software que auxilia na elaboração e organização dos instrumentos de pesquisa (questionário), na tabulação e tratamento de dados, bem como na análise dos resultados, por meio de diferentes tabelas e gráficos passíveis de serem gerados.

As informações acerca desse software resumem-se na interpretação de um manual elaborado por Chamon (2010), que tem como título “Elaboração de questionário usando o software SPHINX”.

Já o ATLAS.ti, segundo Walter e Bach (2009, p. 6), é uma ferramenta desenvolvida pela Universidade Técnica de Berlim, Alemanha, que tem como finalidade auxiliar na interpretação de dados qualitativos. Suas principais vantagens consistem na redução do tempo gasto com a análise, além de seu caráter flexível, que permite adaptação a diferentes pesquisas, uma vez que o software é capaz de

“[...] analisar e gerenciar diferentes tipos de documentos, como textos (respostas a questionários não-estruturados, transcrição de entrevistas, relatórios de observação, documentos, cartas, texto jornalístico ou literário e outros)”.

Possui quatro princípios básicos:

- visualização: gerenciamento da complexidade do processo de análise, mantendo o contato do usuário com os dados; - integração: a base de dados e todos os elementos construídos na análise são integrados em um único projeto, a unidade hermenêutica; - casualidade (*serendipity*): promove a descoberta e os insights casualmente, isto é, sem a busca deliberada por aquilo que foi encontrado; - exploração: a interação entre os diferentes elementos constitutivos do programa promove descoberta e *insights* (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006, *apud* WALTER e BACH, 2009, p. 7).

Pretendeu-se, com a utilização dos dois softwares, melhor organização, análise e visualização dos dados coletados.

Tendo-se discorrido acerca do método utilizado por esta pesquisa, é possível, agora, no próximo capítulo do trabalho, apresentar os resultados e as discussões.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho propôs-se a investigar questões pertinentes à formação inicial e continuada dos professores a partir das concepções de licenciandos, ao longo de um curso de Pedagogia, que resultam em um processo contínuo de construção identitária.

Traçar o perfil sociodemográfico dos sujeitos de pesquisa, apontar os saberes teórico-práticos incorporados durante o processo de formação, observados nos Referenciais para Formação de Professores e na prática docente, identificar quais elementos são importantes para a construção identitária, ao longo da formação, apontar como a formação é concebida pelos licenciandos, assim como quais habilidades e atitudes são necessárias para o processo formativo e, por fim, descrever como a prática docente é percebida pelos licenciandos e como se dá a escolha da profissão configuram-se como proposta desta pesquisa.

São esses os aspectos que norteiam a análise dos dados coletados, que ora se pretende discutir.

A apresentação dos dados está dividida em duas partes. Na primeira apresenta-se a análise dos dados quantitativos, organizados por eixos, em conformidade com as peculiaridades das questões apresentadas aos sujeitos da pesquisa. Na segunda parte são tratados os resultados obtidos por meio da análise qualitativa dos dados.

Cabe ressaltar que este trabalho não tem a pretensão de generalizar os dados obtidos, atendo-se ao universo de pesquisa, ou seja, aos licenciandos de um curso de Pedagogia do Estado de Minas Gerais. Os estudos na área de formação de professores citados ao longo deste capítulo apenas ilustram ou servem de comparação em relação a alguns resultados.

Considerando o grande número de informações coletado, nem todos os dados foram incluídos no presente capítulo, que é destinado a discussão e análise. Esses dados ficarão à disposição da pesquisadora, para futuros estudos. Aqui, foram utilizados os considerados mais relevantes ao objetivo deste trabalho.

Primeiramente são discutidos os dados relacionados aos aspectos quantitativos desta pesquisa.

5.1 DADOS QUANTITATIVOS

5.1.1 Caracterização da amostra

Neste eixo de análise dos dados quantitativos, apresenta-se o perfil sociodemográfico dos sujeitos.

A análise de dados dessa natureza permite descrever quem são os sujeitos de pesquisa, além de verificar se existem diferenças e/ou semelhanças entre o perfil dos licenciandos e o dos professores em atuação (comparação com estudos realizados sobre o mesmo assunto).

5.1.1.1 Distribuição dos sujeitos por semestre

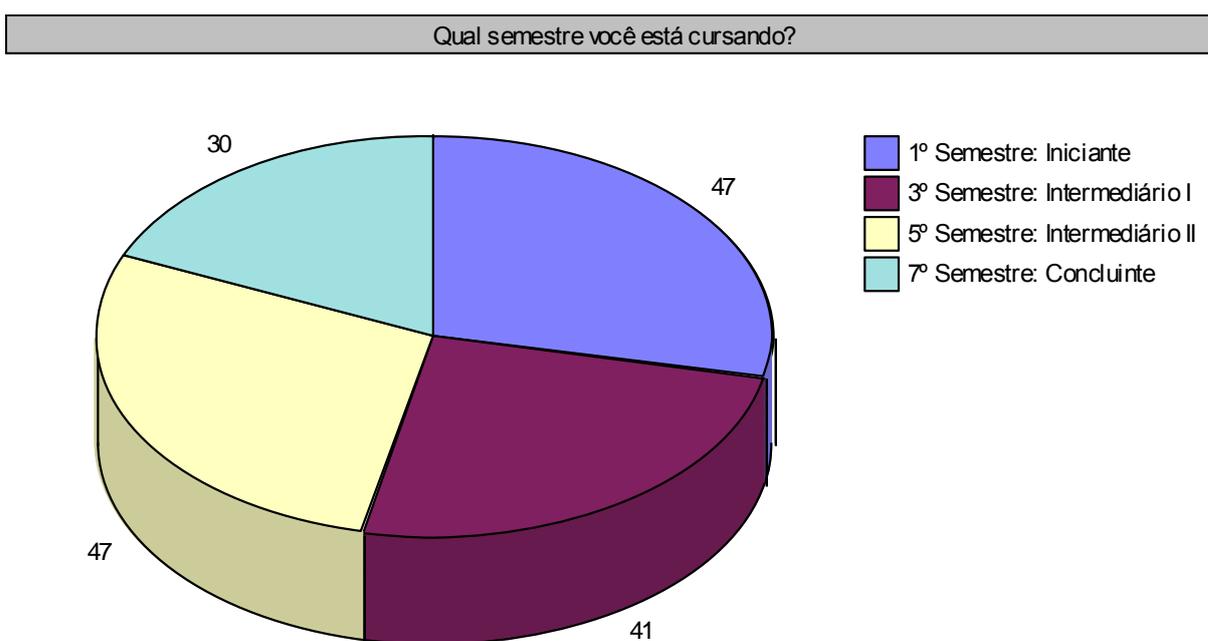


Gráfico 3: Distribuição da amostra por semestre do curso

O Gráfico 3 descreve os dados referentes à distribuição dos sujeitos ao longo dos sete períodos (semestres) do curso, de importante destaque, já que o presente trabalho consiste em um estudo transversal.

Lembrando que o total de matriculados no Curso de Pedagogia em questão é de 202 licenciandos e que a amostra desta pesquisa consiste em 165 (Nt= número

total) sujeitos, os dados foram divididos em quatro grupos: 1º. Semestre (Iniciante), 3º. Semestre (Intermediário I), 5º. Semestre (Intermediário II) e 7º. Semestre (Concluente).

Os dados apresentados em percentuais obedecem à relação Semestre/Matrícula e estão distribuídos da seguinte forma: alunos ingressantes ($N_i=47$), correspondem a 28,5%; alunos do Intermediário I ($N_{II}= 41$), 24,8%; alunos do Intermediário II ($N_{III}= 47$), 28,5%; e, alunos Concluintes ($N_c= 30$), 18,2%.

É possível observar que o número de alunos Concluintes é menor do que o dos Iniciantes, o que pode indicar uma evasão de 10, 3% ($N_s= 17$) de licenciandos, inferior à apontada pelos dados do Censo da Educação Superior de 2010, cujo percentual encontrado é de 57,6% de alunos evadidos, ao longo dos cursos de licenciaturas (CENSO, 2011).

Em seguida apresenta-se distribuição quanto ao gênero dos sujeitos.

5.1.1.2 Gênero

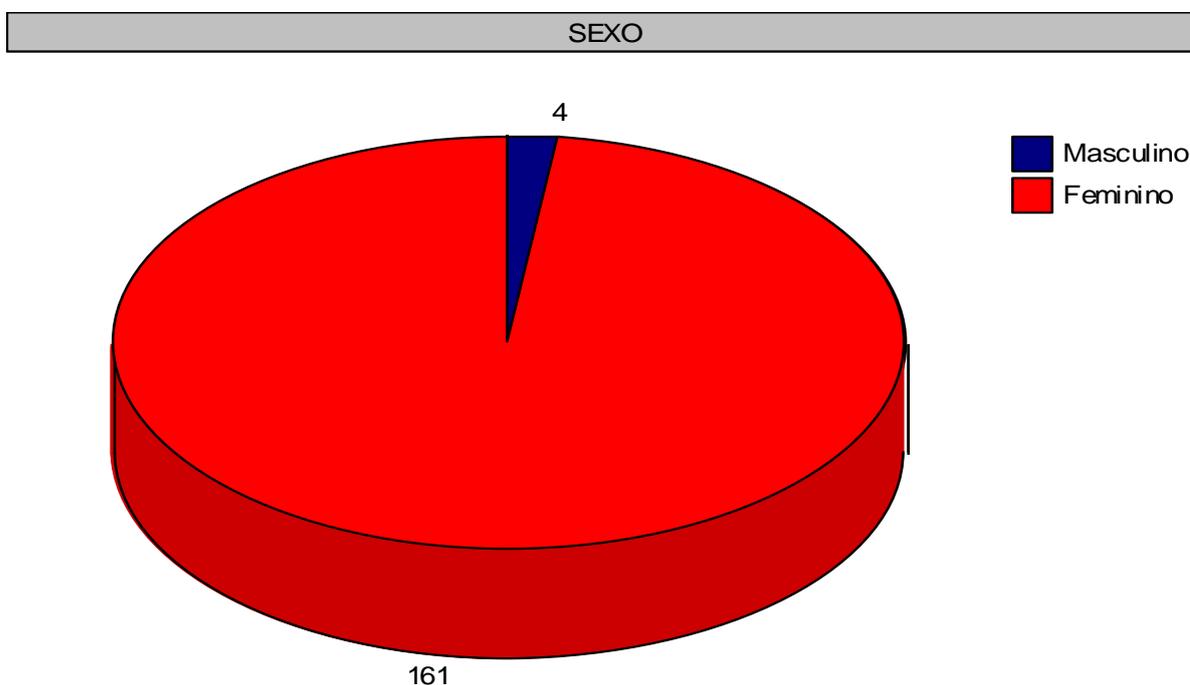


Gráfico 4: Distribuição da amostra por gênero

O número de matrículas de alunos do gênero feminino, que representa, em percentuais, 97,5% ($N_s= 161$ sujeitos), comparativamente é superior ao observado

pelo Censo da Educação Superior de 2010, que apontou um percentual de 60,9% de mulheres matriculadas nos cursos de graduação presencial e a distância, em todo o Brasil.

A diferença entre os dados do Censo da Educação Superior de 2010 e os coletados por essa pesquisadora talvez se justifique pelo fato de este estudo não abordar outras licenciaturas além da Pedagogia.

Já a pesquisa da UNESCO (2004) menciona que 81,3% dos professores brasileiros são mulheres, e os dados da pesquisa de Moreira (2012), realizada junto aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do estado de Minas Gerais, apontam que 98,1% dos docentes são do gênero feminino.

Rangel (2008), investigando no Pará licenciandos do mesmo curso (Pedagogia), encontrou resultados semelhantes, ou seja, 93,7% dos pesquisados eram mulheres, o que reforça a justificativa acima apresentada.

Essa feminização da profissão docente é confirmada por estudos que embasaram este trabalho, tais como os de Villela (2003), Louro (2011), UNESCO (2004) e os Referenciais para Formação de Professores (2002), que lembram que a docência está histórica e culturalmente ligada ao trabalho com crianças, e, no imaginário coletivo, a mulher é considerada, por sua natureza, mais habilidosa para essa função (BRASIL, 2002).

As pesquisas de Gatti e Barretto (2009) apontam que 92,5% dos licenciandos em Pedagogia são do gênero feminino. As autoras comentam que a docência foi determinante, no ingresso das mulheres no mercado de trabalho no Brasil, tornando-se uma carreira segmentada “[...] do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos”.

A história das mulheres na profissão docente “[...] se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico” (LOURO, 2011, p. 478).

A questão do gênero reporta a uma “construção social”, na qual a subjetividade acaba por constituir uma identificação, que implica representação de papéis sociais, explicados por Deschamps e Moliner (2009).

Assim, a docência transforma-se em uma atividade profissional vista como “condizente” ao universo feminino, em que é possível conciliar os diferentes papéis sociais femininos, dona de casa-mãe-esposa-trabalhadora, além de ser considerada uma profissão “adequada” à personalidade da mulher.

Louro (2011) relata a construção histórica dessa concepção, pela qual a profissão docente passou a ser considerada “apropriada” ao sexo feminino, já que, sendo um trabalho de turno único, não comprometeria outros afazeres e responsabilidades atribuídas às mulheres.

Pode-se também citar, como justificativa para a predominância de mulheres na profissão docente, o processo de industrialização brasileira, o qual permitiu aos homens ingressarem em carreiras mais promissoras (UNESCO, 2004), já se observando a desvalorização do magistério.

O Quadro 5, que descreve as características sociodemográficas dos professores brasileiros, elaborado com bases na pesquisa da UNESCO (2004), demonstra que 29,7% das professoras do Brasil se classificam como chefe de família, ou seja, são responsáveis pelo sustento familiar.

É um percentual significativo, que evidencia uma situação a se refletir: a profissão docente, construída histórica e socialmente como uma atividade secundária, exercida em turno de trabalho parcial, e cujo salário era apenas visto como complementar à renda familiar, atualmente se configura como provento de quase 30% das famílias dos professores brasileiros.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição dos sujeitos da pesquisa por idade, demonstrando que a predominância da faixa etária dos sujeitos está situada entre 18 e 20 anos: 37,6% (Ns= 62). Os demais percentuais correspondentes à idade dos pesquisados, agrupados por ordem de prevalência, são: 27,3% (Ns= 45), no segmento entre 21 e 23 anos; 11,6% (Ns= 19) com idade compreendida entre 26 e 30 anos; 8,5% (Ns= 14) com 24 e 25 anos; 7,9% (Ns= 13) encontram-se na faixa de 31 a 39 anos; 4,9% (Ns= 8) responderam ter menos de 18 anos; e, 2,5% (Ns= 4) disseram ter mais de 40 anos de idade.

5.1.1.3 Idade

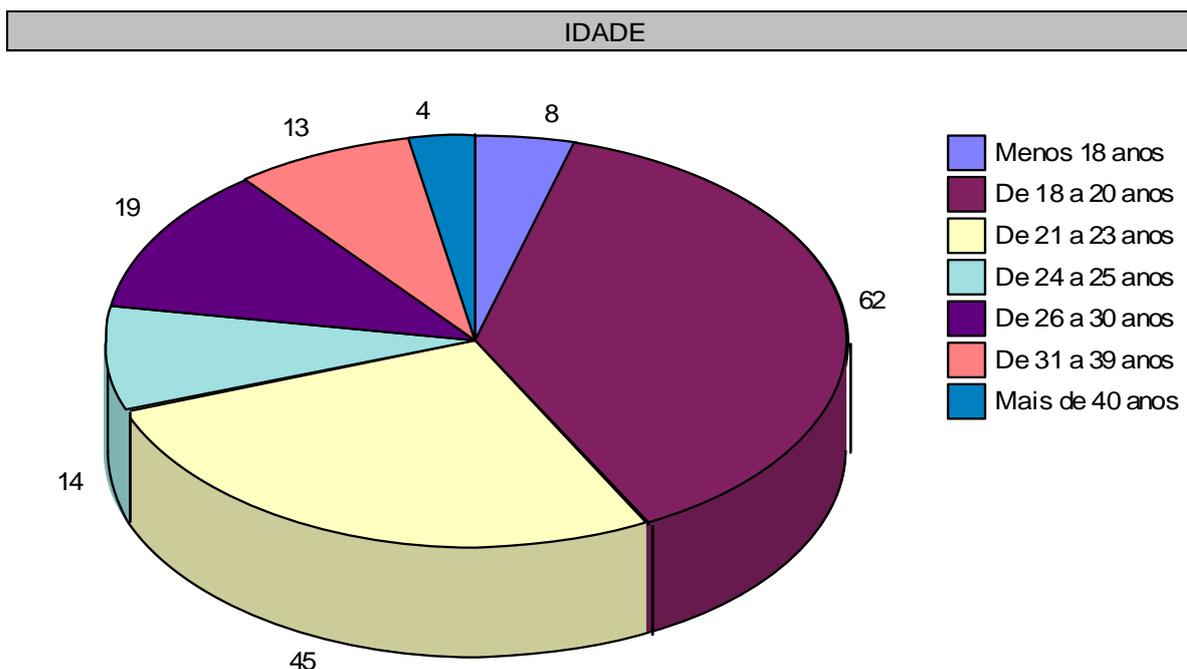


Gráfico 5: Distribuição da amostra por idade

Os dados demonstram que 64,9% (Ns= 107) dos licenciados têm entre 18 e 23 anos de idade, indo ao encontro dos dados que o Censo da Educação Superior de 2010 informa, isto é, a metade dos alunos matriculados em cursos presenciais são de idade inferior a 24 anos.

Já os estudos de Gatti e Barretto (2009, p.160) apresentam os seguintes percentuais de alunos: “[...] na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos: (46%); entre 25 a 29 anos situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 a 39 anos”.

No caso desta pesquisa, o número de alunos que cursam Pedagogia na faixa etária ideal é superior aos números encontrados, tanto por Gatti e Barretto (2009), quanto pelo Censo da Educação Escolar de 2010. Ou seja, a amostra que compõe esta pesquisa é mais jovem dos que as dos estudos citados.

Apresenta-se em seguida o estado civil da amostra estudada (Gráfico 6). É possível observar que o grupo de predominância é o dos solteiros, representando um total de 79,3% (Ns= 131) da amostra. Demonstra ainda que 16,3% (Ns= 27) dos respondentes são casados; 1,8%, divorciados (Ns= 3); 1,2% (Ns= 2) vive maritalmente; e, apenas 01 (um) sujeito da pesquisa é viúvo.

5.1.1.4 Estado Civil

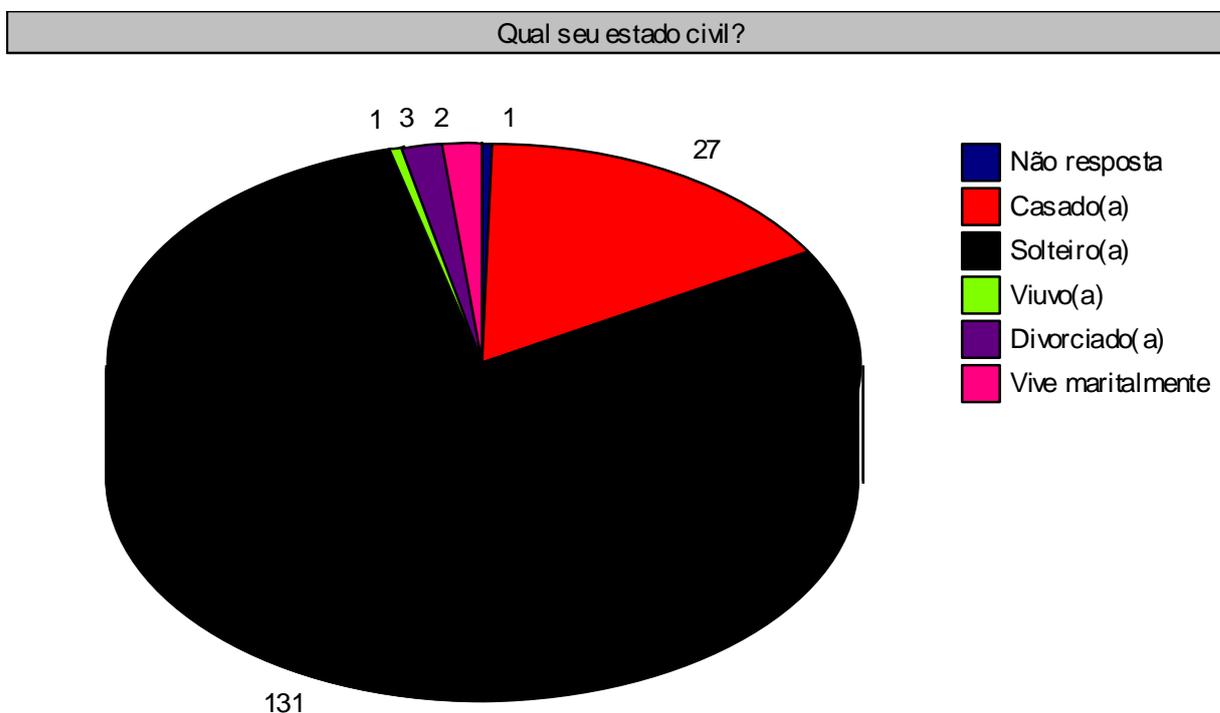


Gráfico 6: Distribuição da amostra por estado civil

Os estudos da UNESCO (2004) indicam que 55,1% dos professores são casados, e que boa parte dos licenciandos se casa apenas depois de ter concluído o curso de formação.

Os dados da pesquisa realizada por Moreira (2012) junto aos professores da rede pública do estado de Minas Gerais que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental da mesma região apontam que 74,6% dos sujeitos são casados ou vivem maritalmente, 14,8% são solteiros, 1,6% são viúvos e 9%, divorciados.

Os dados que apontam como grupo predominante desta pesquisa o de solteiros, se cruzados com os resultados encontrados por Moreira (2012), corroboram a consideração feita no parágrafo anterior, ou seja, a de que os professores se casam após o ingresso na profissão. Logo, durante a formação, não se dedicam às questões relacionadas à vida conjugal.

Os Gráficos 7 e 8 apresentam a renda pessoal e a renda familiar dos sujeitos de pesquisa, auxiliando na compreensão de aspectos importantes a eles relacionados.

5.1.1.5 Renda Pessoal e Renda Familiar

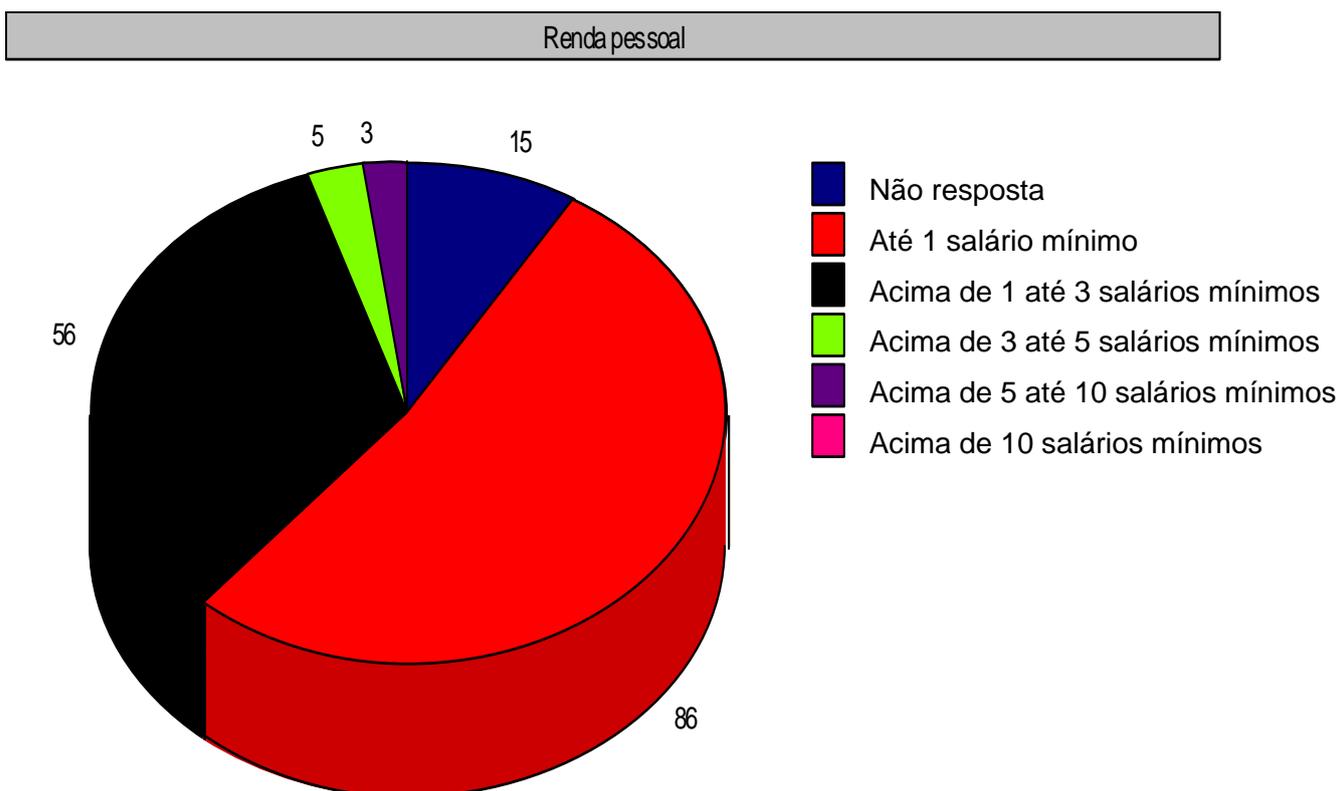


Gráfico 7: Distribuição da amostra por renda pessoal

No que diz respeito à renda pessoal, os dados apontam que mais da metade dos sujeitos, 52,1% (Ns= 86) ganha até um salário mínimo, enquanto 33,9% (Ns= 56) dos respondentes recebem até 03 salários mínimos. Um total de 3,0% (Ns= 5) encontra-se na faixa salarial compreendida entre 03 e 05 salários mínimos, e apenas 1,8% (Ns= 3) dos entrevistados ganham entre 05 e 10 salários mínimos.

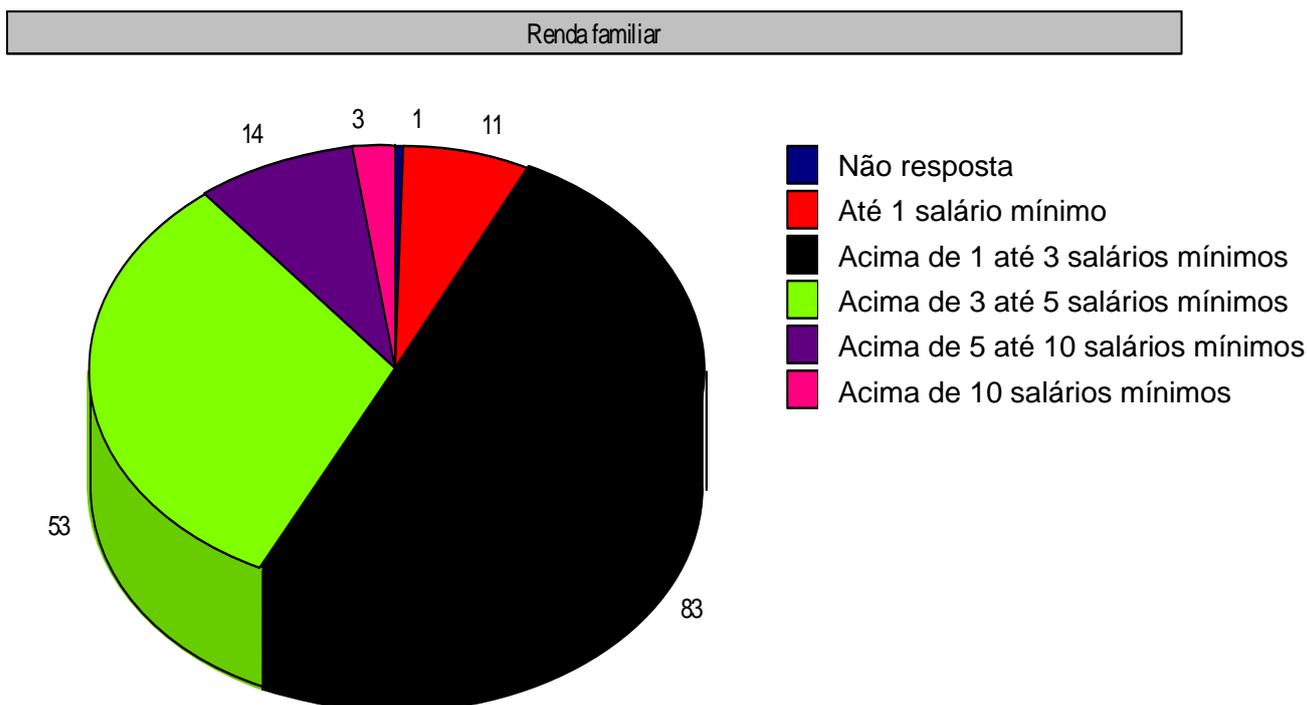


Gráfico 8: Distribuição da amostra por renda familiar

Quanto à renda familiar, a faixa salarial predominante situa-se entre 01 e 03 salários mínimos, 50,3% (Ns= 83). O grupo que tem família com renda entre 03 e 05 salários mínimos representa 32,3% (Ns= 53) da amostra. Apresentam percentuais de 8,5% (Ns= 14) os sujeitos com renda familiar entre 05 e 10 salários mínimos, 6,6% (Ns= 11) dos respondentes percebem apenas até 1 salário mínimo por mês, e 1,8% (Ns= 3) responderam receber mais de 10 salários mínimos mensais.

Somando-se os percentuais das famílias que recebem de 01 a 03 salários mínimos, 50,3% (Ns= 83), com os 6,6% (Ns= 11) que recebem até 01 salário mínimo, chega-se a um total de 56,9% (Ns= 94) dos sujeitos. Comparando esses dados com os apresentados na Tabela 1, Renda per capita por classes, que consta na página 31 deste trabalho, é possível verificar que mais da metade dos licenciandos enquadra-se nas classes C e D.

O grupo com renda familiar entre mais de 03 e 05 salários mínimos (32,3%) enquadra-se na categoria B1, que representa a parcela mais baixa da Classe B.

Esses três grupos destacados, que representam as Classes B1, C e D, perfazem um percentual significativo de 89,2% dos sujeitos.

É possível que a condição econômica tenha alguma significância na constituição da identidade docente, considerando-se alguns teóricos apresentados neste trabalho.

Woodward (2012), ao descrever o modelo não essencialista de identidade, informa sobre o seu caráter relacional, considerando que o entorno social do indivíduo é um elemento constituinte dessa identidade.

Já Ciampa (2011) esclarece que constituição da identidade acontece em relação, tanto ao que nos diferencia, como ao que nos iguala. Assim, o “se ver” em uma determinada situação, enxergando “nos diferentes” outros contextos de vida, reflete na construção de uma identidade.

Outro aspecto a se considerar vem da análise dos dados da pesquisa da UNESCO (2004), a qual demonstra que 29,9% dos professores em atuação recebem entre 02 e 05 salários mínimos, e que 36,6% ganham de 05 a 10 salários mínimos.

Estudos de Moreira (2012) apontam que 82,8% das famílias dos professores da rede pública estadual de Minas Gerais recebem de 01 a 05 salários mínimos mensais, portanto é possível perceber que as rendas dos licenciandos e dos professores em atuação na região da pesquisa são semelhantes.

Apesar de este trabalho não ter como foco análise dessa natureza, parece importante refletir se impedimentos de ordem financeira poderiam ter influenciado na escolha do curso superior por esses licenciandos. Outro aspecto a considerar é se a dificuldade de ascensão social por meio do ingresso na profissão docente é percebida por eles, ou se a possibilidade de receber até 10 salários mínimos, teto apontado pela UNESCO (2004), representa um atrativo para aqueles que procuram o curso de Pedagogia.

Essas questões serão verificadas mais adiante, quando da análise dos dados sobre a escolha da profissão, para observar se aspectos salários influenciam nesse quesito.

5.1.1.6 Ocupação no Mercado de Trabalho

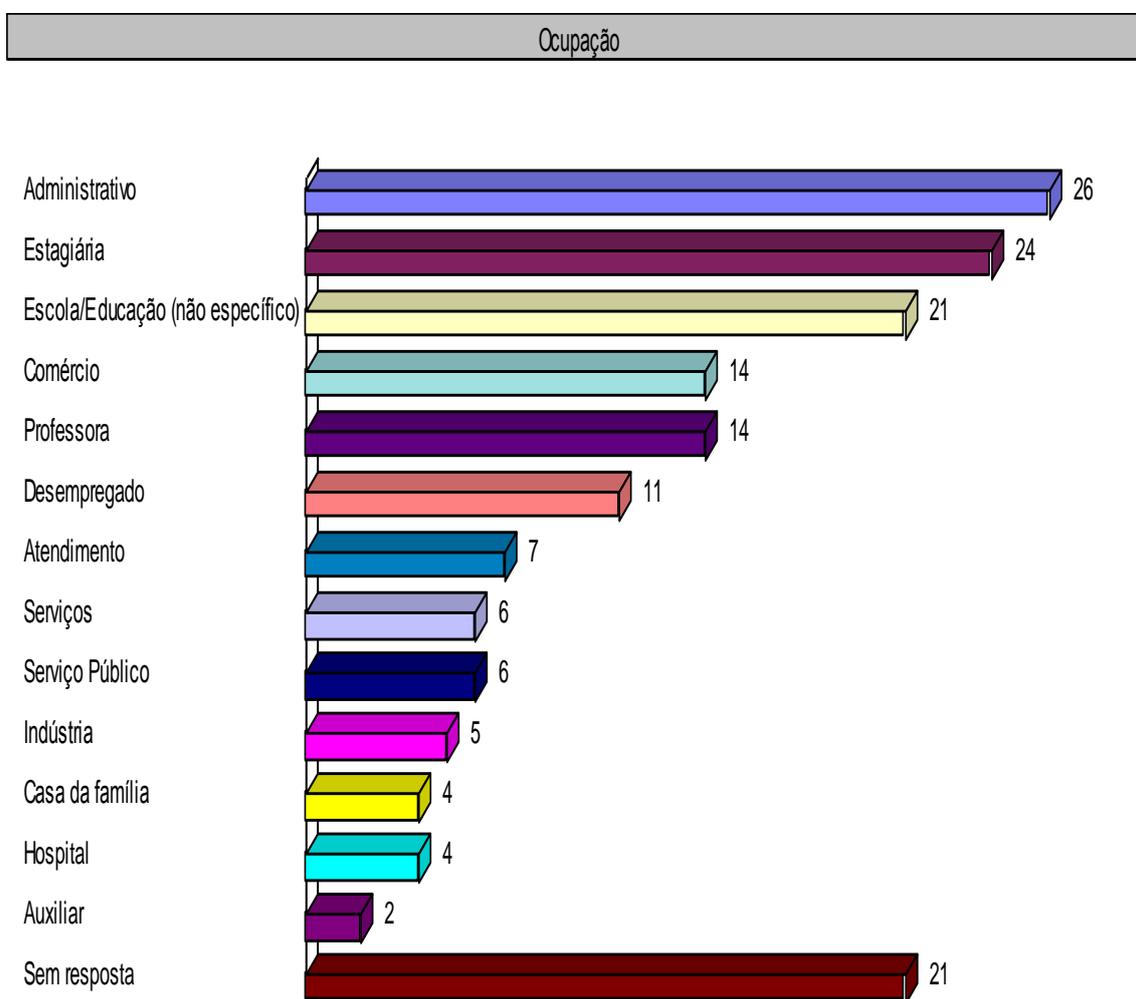


Gráfico 9: Ocupação no mercado de trabalho

O primeiro resultado relevante constata que 80,6% (Ns= 144) dos licenciados são trabalhadores, ou seja, dividem seu tempo entre estudo e trabalho.

No quesito ocupação no mercado de trabalho, os ocupantes de funções administrativas representam o grupo de predominância, com percentual de 15,7% (Ns= 26) do total de entrevistados, seguido da categoria das estagiárias, que representa 14,5% (Ns= 24) da amostra. O grupo de professores perfaz 8,4%, (Ns= 14) enquanto o conjunto de respondentes que atuam na escola/educação (não especificando as funções que desempenham) representa um total de 12,7% (Ns= 21) da amostra. Somando-se o grupo de professores com o dos que atuam na

escola/educação, encontra-se um total de 21,1% (Ns= 35) dos sujeitos da pesquisa. Esse dado demonstra que mais de 20% dos licenciados já se encontram, de alguma maneira, inseridos no universo escolar como trabalhadores.

Os dados coletados por Moreira (2012) demonstram que apenas 2,2% de professores em atuação possuem habilitação em nível médio. A diferença aferida entre os dados desta pesquisa e os obtidos por Moreira (2012) talvez se explique pelo fato de que, provavelmente, um percentual dos licenciandos que já atua na docência trabalha em escolas particulares.

Dados da UNESCO (2004) dão conta de que 53% dos professores se inseriram na profissão docente antes da conclusão de sua formação inicial, ficando portanto abaixo desse patamar a amostra pesquisada no presente estudo.

Os sujeitos que se apresentam como professores provavelmente são aqueles com formação no antigo Curso Normal/Magistério (modalidade ensino médio), ou até mesmo professores leigos, que buscam a certificação em nível superior exigida pela LDBEN nº. 9394/96.

5.1.1.7 Formação escolar dos pais (pai e mãe)

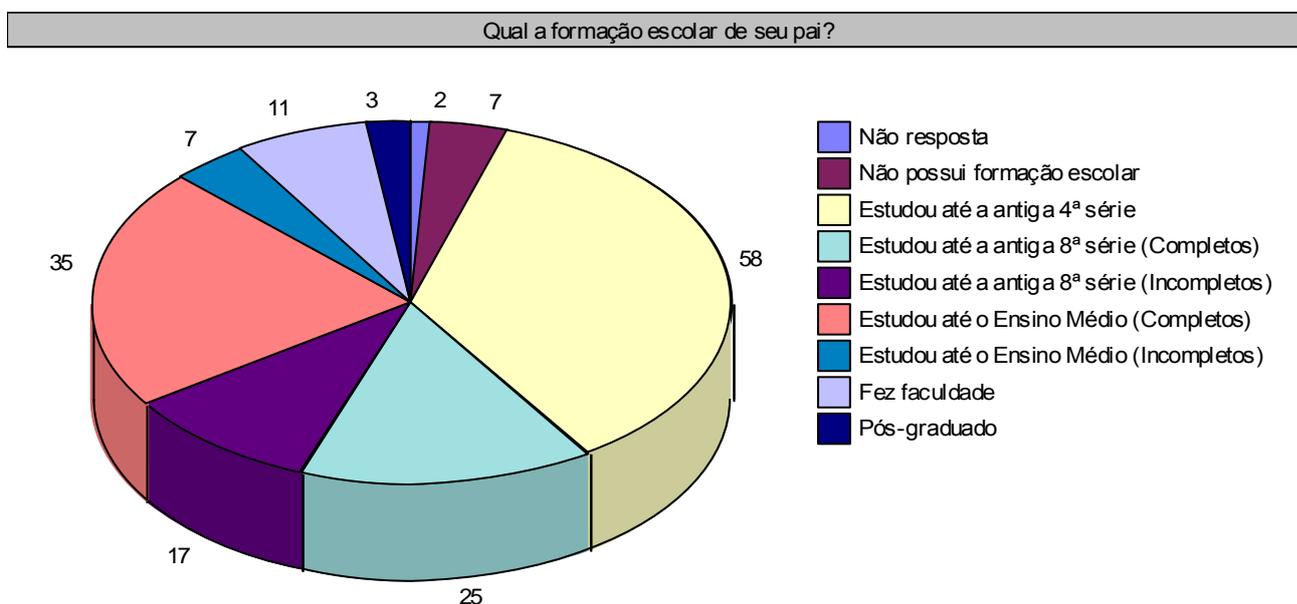


Gráfico 10: Distribuição da amostra por formação escolar do pai

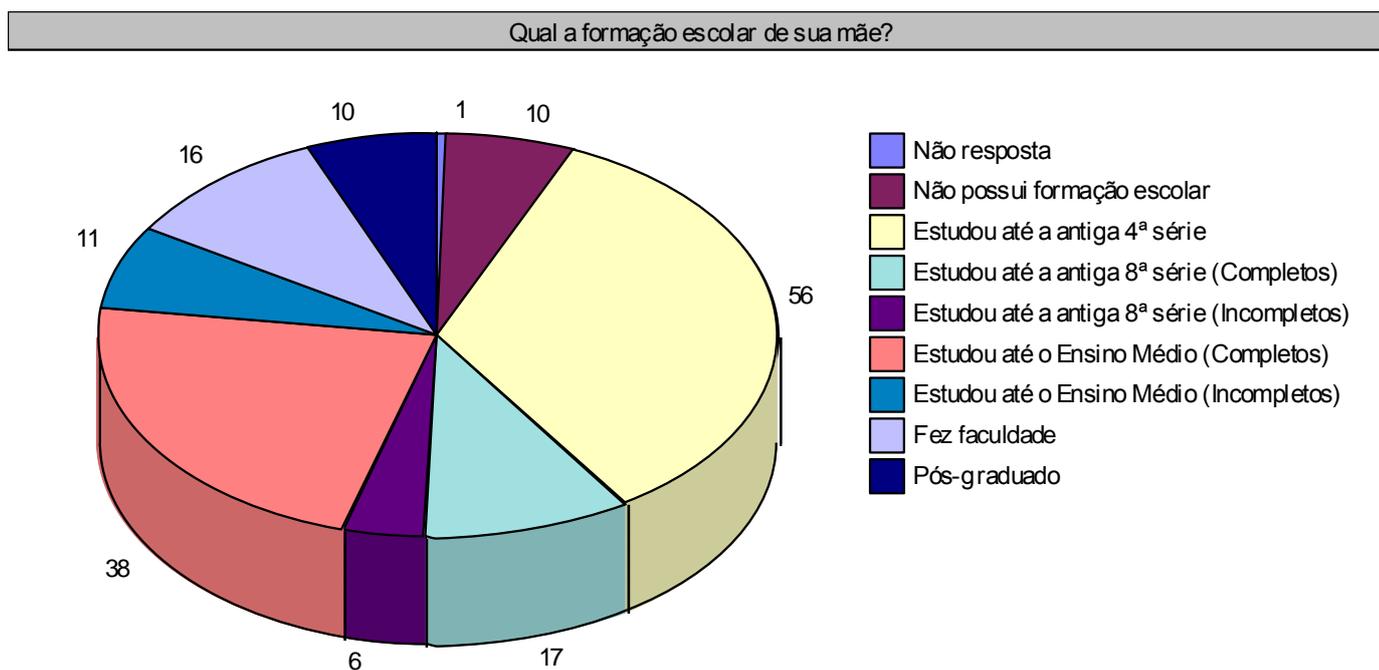


Gráfico 11: Distribuição da amostra por formação da mãe

Quanto à formação escolar dos pais (pai e mãe) dos sujeitos de pesquisa, os dados apontam como grupo de predominância, tanto de pais quanto de mães, a antiga 4ª. Série do Ensino Fundamental, com percentuais similares em torno de 34,5% (Ns= 57). Enquadradas na categoria de Ensino Médio completo encontram-se em torno de 22,2% (Ns= 36) das respostas. O percentual de mães com nível superior - 15,7% (Ns= 26) é maior do que o de pais - 8,5% (Ns= 14). Já na categoria de sem formação escolar, os dados se invertem, ou seja, menos pais não frequentaram a escola - 4,2% (Ns= 07), do que mães - 6,0% (Ns= 10).

Os dados permitem afirmar que em torno de 40% de pais e mães dos licenciandos apresentam nenhuma ou baixa escolaridade, resultado que pode ser considerado significativo.

Gatti e Barretto (2009, p.169) indicam que o acesso aos bens culturais varia de acordo com a classe social dos indivíduos, e que tem relação com o que “[...] os professores sabem, sentem, pensam e a forma como atuam nas escolas”. Destacam ainda que a formação docente não se restringe apenas às experiências vividas dentro da escola, mas também abrange “[...] as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade contemporânea”.

As considerações aqui descritas remetem aos estudos sobre a ecologia do desenvolvimento humano, que explicam as acomodações constantes do indivíduo em face dos ambientes nos quais estão inseridos. Assim, a condição familiar, que repercute no grau de inserção do sujeito em outros contextos de desenvolvimento (meso e exosistemas), pode representar algum impacto na construção de sua identidade.

5.1.2 Eixo Identitário – “Ser Professor”

Neste eixo são tratadas as concepções acerca do que se entende como “Ser Professor”. Investigaram-se as concepções a respeito da profissão, por considerá-las parte de processo de construção identitária que envolve, tanto as concepções de práticas, como as dos saberes docentes.

5.1.2.1 “Ser Professor” - Características necessárias à atuação docente

O enunciado apresentado aos sujeitos (licenciandos), a fim de se obter os dados sobre quais características eles julgaram fundamentais possuir para ser professor, foi:

“Enumere os 05 (cinco) traços (características) essenciais que deve ter um professor”.

O Gráfico 12 demonstra o grau de importância atribuída a cada uma das 17 alternativas de resposta pelos alunos dos diferentes anos do curso, permitindo, assim, uma análise transversal das diferentes respostas observadas.

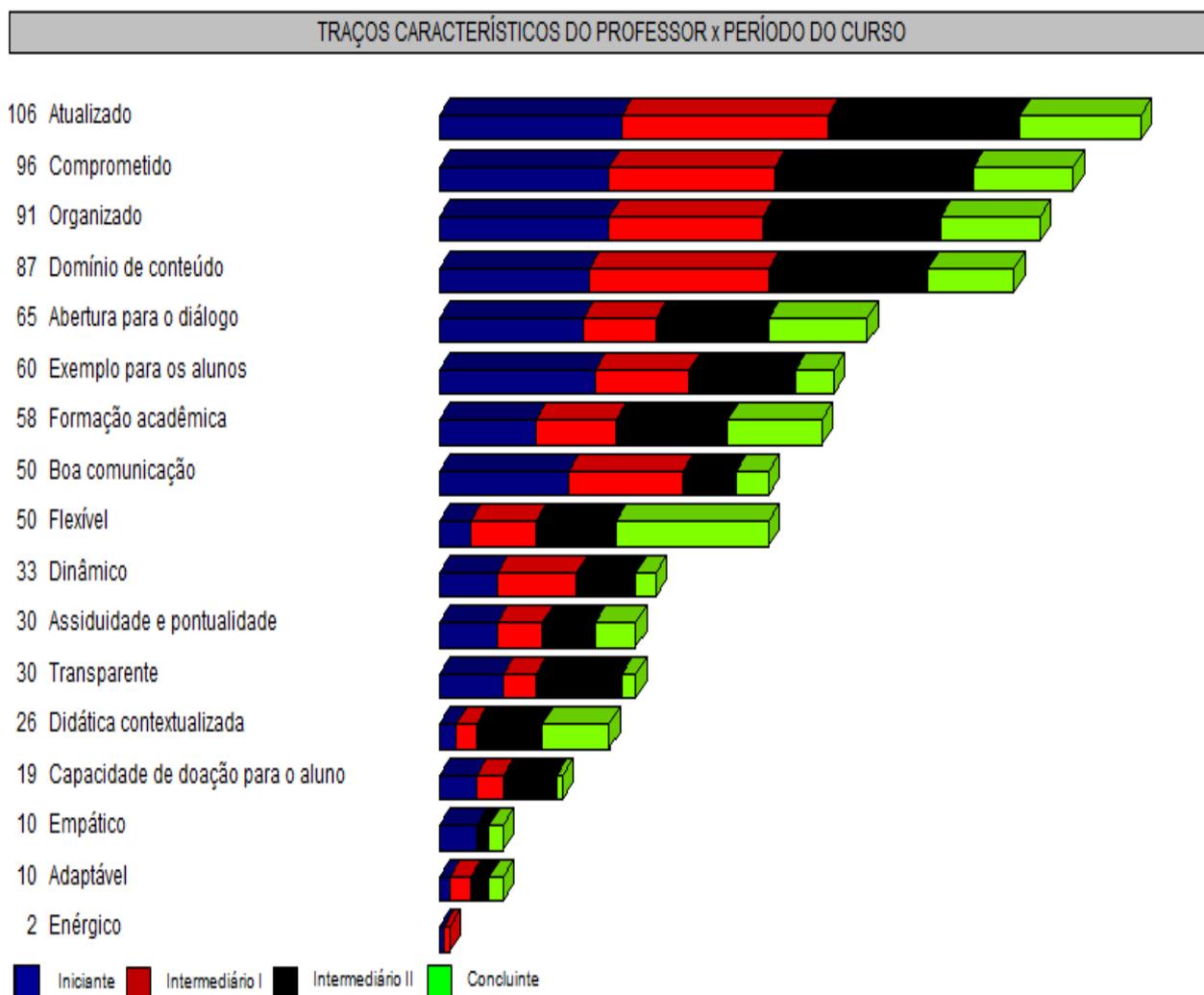


Gráfico 12 : Características necessárias à atuação docente – “Ser Professor”

Observando as respostas relativas à característica *Comprometido*, a qual os alunos ingressantes consideram significativa, percebe-se que, para os alunos que já se encaminham para a conclusão do curso, esse traço já não é tão representativo.

O esmaecimento dessas características ao longo do curso pode indicar que, durante o percurso de formação inicial, os licenciados perdem concepções importantes ao exercício da docência.

Ainda que os dados não apontem os motivos dessa constatação, é possível que essa mudança seja fruto da ruptura identitária defendida por Chamon (2003), que acontece quando o Eu profissional passa a receber indícios de avaliação negativos, que o levam a uma desvalorização de seu papel profissional.

Comprometimento nesse contexto está ligado ao fato de o professor acreditar no seu papel e na sua importância no processo educativo.

Tedesco (*apud* GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 26) diz que “[...] o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do(a) professor (a): acreditar no projeto de educação e acreditar na capacidade do(a) aluno(a)”.

Os cursos de formação deveriam reforçar esse comprometimento com o trabalho docente, desenvolvendo nos licenciandos o senso ético e político necessário ao exercício da profissão.

A falta da percepção dessa necessidade de comprometimento com a tarefa de ensinar pode gerar, quando do ingresso na carreira docente, sentimentos de insegurança e desvalorização de seu papel profissional, podendo resultar em uma ruptura identitária, como observa Chamon (2003).

Nesses casos, a formação continuada aparece como uma solução para as falhas observadas ao longo da formação inicial. Entretanto, nem sempre é realizado um diagnóstico a fim de apontar objetivamente essas lacunas, o que torna a formação continuada inócua, pouco ou nada contribuindo no desenvolvimento de saberes práticos e teóricos que venham suprir as necessidades dos professores em serviço.

Segundo Imbernón (2007), isso ocorre porque, a despeito de sempre existir um discurso defendendo a qualidade do ensino, as políticas educacionais são planejadas e instituídas por agentes externos à sala de aula, não sendo o professor incluído nessas discussões.

Outra característica que chama a atenção é a do Domínio de conteúdo, bastante citada entre os licenciandos Iniciantes, mas essas citações diminuem junto aos alunos Concluintes. Se analisada juntamente com o traço Flexibilidade, cuja escolha por parte dos alunos é inversa à do domínio de conteúdo, ou seja, pouco significativa para os Iniciantes e importante para os Concluintes, duas hipóteses podem ser levantadas.

A primeira seria que o fortalecimento do traço de flexibilidade, em detrimento do domínio de conteúdo, poderia ser decorrente de uma visão menos tecnicista do ensino, ou seja, o professor é concebido conforme o modelo da racionalidade prática, em que o papel docente está mais ligado ao de mediador da aprendizagem (UNESCO, 2004).

A segunda hipótese pode revelar que os cursos de formação não estariam colaborando na construção de um “ser professor” consciente de que sua tarefa deve estar continuamente ligada ao ato de ensinar e aprender, como destacam os Referenciais para Formação de Professores (2002). Por esse prisma, o arrefecimento do traço de domínio de conteúdo implicaria uma justificativa à não incorporação de saberes teóricos necessários à prática docente, enquanto o fortalecimento da flexibilidade seria uma estratégia de enfrentamento criada pelo indivíduo diante da complexidade do seu ofício, como defendem Chamon e Rangel (2010).

Essa última hipótese é reforçada pela diminuição das escolhas, pelos alunos Concluintes, das características Atualizado, Abertura para o diálogo e Dinamismo, apontando para o afastamento de uma concepção de professor mais reflexivo, adepto à participação, com maior capacidade crítica acerca daquilo que faz, como defende Ruz (1998), já que posturas dessa natureza implicam atualização, diálogo e pró-atividade.

Quanto à Didática Contextualizada, apresentada com maior destaque pelos alunos Concluintes, é positivo verificar que a importância desse traço para o “ser professor” se reforça ao longo do curso de formação. Entretanto, a sua posição no Gráfico 12 aponta que um número pouco significativo de alunos a concebe como importante para o trabalho docente.

Teóricos que fundamentaram este estudo, tais como Brzezinski (1998), Tardif (2005), Ruz (1998), Mello (2000), Perrenoud (2002), além dos Referenciais para Formação de Professores (2002) são enfáticos a respeito da necessidade da contextualização do saber como estratégia metodológica para alcance dos diferentes alunos que atualmente frequentam as salas de aula de todo o país. Essa diversidade cultural, psicossocial e econômica dos alunos requer uma didática diferenciada.

As características como Atualizado, Comprometido, Domínio de conteúdo, Abertura para o diálogo, Exemplo para os alunos e Boa comunicação são bastante destacadas pelos licenciandos Iniciantes, o que pode significar o ideário dos sujeitos em relação à profissão docente.

5.1.2.2 Concepções e expectativas acerca do docente

O Gráfico 13 aponta o grau de importância atribuída a cada uma das 12 alternativas de resposta pelos licenciandos dos diferentes anos do curso, permitindo assim uma análise transversal das opiniões coletadas acerca desse quesito.

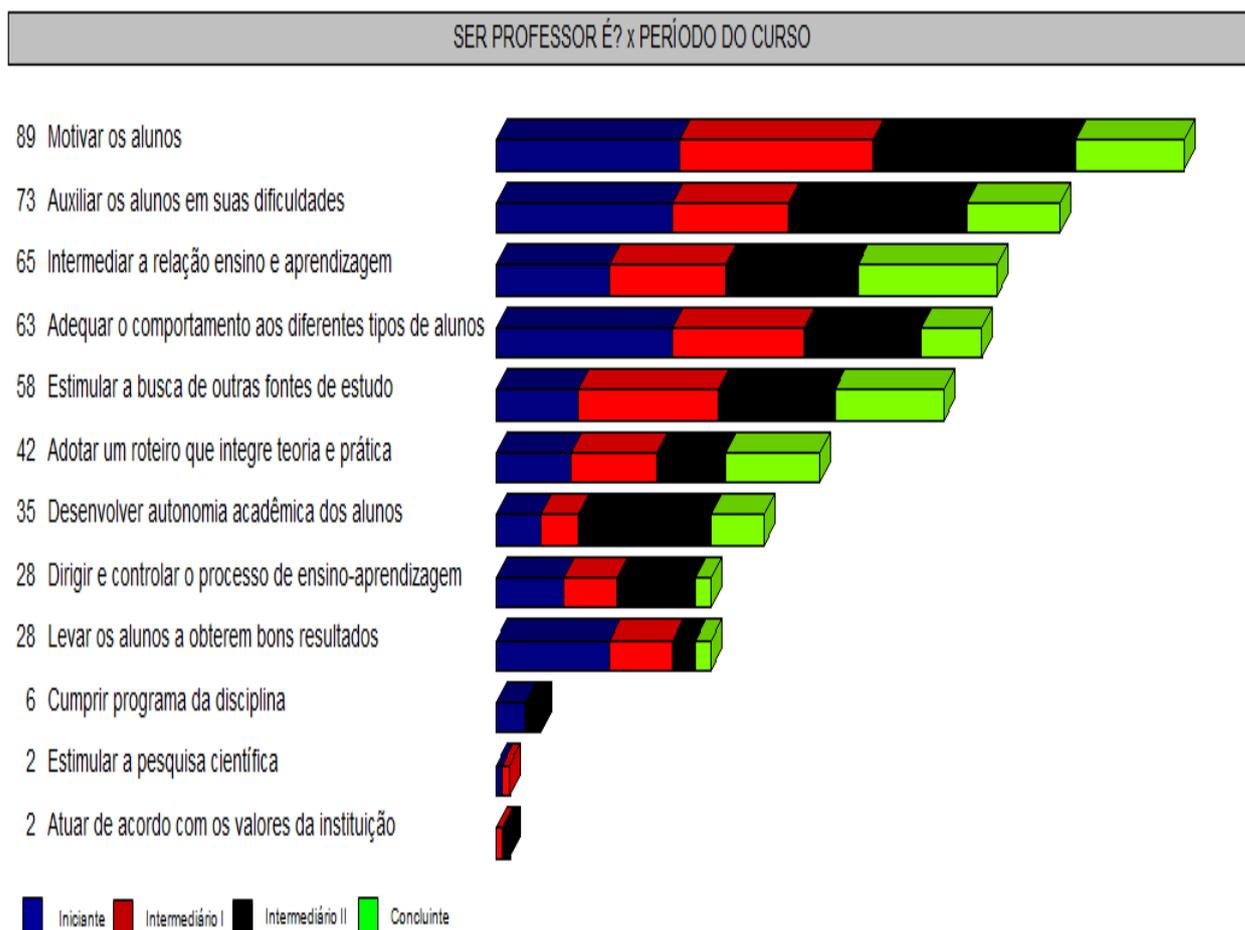


Gráfico 13: Concepções e expectativas docentes

No Gráfico 13, Motivar os alunos foi a citação com maior destaque, correspondendo a 53,9% das respostas. Em ordem de relevância, apontada pelos alunos, aparecem as citações Auxiliar os alunos em suas dificuldades, com 44,2%, Intermediar a relação ensino aprendizagem, com 39,9%, Adequar o comportamento aos diferentes tipos de alunos, com 38,1%, Estimular a busca por outras fontes de

estudo, com 35,1%, Adotar um roteiro que integre teoria e prática, com 25,4%, e Desenvolver autonomia acadêmica dos alunos, com 21,2%.

Para Rangel (2008, p. 170), citando os estudos de Freire (1997), as respostas como Auxiliar os alunos em suas dificuldades e estimular a busca por outras fontes de estudo denotam, por parte dos licenciandos, “[...] uma postura que anuncia o desejo de quebra de paradigma do professor transmissor de conteúdos”.

Essa quebra de paradigma está ligada ao que Brzezinski (1998) apresenta como mais condizente à atuação docente, na qual teoria e prática se constituem como unidades indissociáveis. Por essa razão, há que se pensar em um currículo para a formação docente que articule esses aspectos, desenvolvendo nos licenciandos a capacidade de diagnosticar problemas e relacionar soluções para as dificuldades que irão enfrentar ao longo da carreira.

Merecem atenção outras três categorias que ocupam o nono, o décimo e décimo primeiro lugar das definições do que é ser professor, na concepção dos licenciandos.

A primeira diz respeito a Levar os alunos a obterem bons resultados. Observa-se que os alunos Iniciais consideram essa característica importante, mas ela vai esmaecendo ao longo do curso, sendo considerada pouco relevante, pelos alunos Concluintes. Esse dado reforça o já considerado por essa pesquisadora, que ao analisar traço Comprometimento, no Gráfico 12 – Características necessárias à atuação docente, alerta para essa aparente falta de consciência do objetivo do trabalho do professor, que é garantir aos alunos diferentes aprendizagens, desenvolvendo capacidades “[...] cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (BRASIL, 2002, p. 25).

Perrenoud (2002) aponta para a necessidade de um professor que saiba o quê e como fazer o que é necessário.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 137) também fazem referência a esse aspecto, reforçando o intrincado papel do profissional docente, ao observarem que o “ser professor” “[...] implica, não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens”. Alertam ainda sobre a necessidade de uma compreensão do caráter heterogêneo dos alunos, que perpassa, desde as questões psicossociais, até as de cunho econômico.

Marcelo (1998, p. 53) denomina de Conhecimento Didático do Conteúdo “[...] o conhecimento que os professores possuem a respeito do conteúdo que ensinam, bem como – e isso é importante, a forma como [...] transpõem esse conhecimento a um tipo de ensino que produza compreensão dos alunos”. É a esse conhecimento que Gatti, Barretto e André (2011) fazem menção.

Apesar de a escola não ser considerada o único espaço responsável pela formação do sujeito, espera-se que ela ofereça um ensino planejado e sistemático. Portanto, é preocupante que apenas 3,6% dos licenciandos se sintam responsáveis por Cumprir o programa da disciplina.

Os conhecimentos específicos, que poderiam ser traduzidos em disciplinares, deveriam ser oferecidos pelas instituições formadoras, à luz de experiências concretas de atuação docente, permitindo uma integração do saber elaborado com o saber cotidiano, como defende Ruz (1998), sem que haja uma sobreposição entre eles.

Esses conhecimentos disciplinares necessitam de uma sistematização, por meio de regras e métodos que orientem a construção desses saberes. Não cumprir o programa da disciplina pode revelar que os saberes teóricos e a metodologia necessários à aprendizagem dos alunos podem estar sendo relegados a um segundo plano, pelos licenciandos.

A metodologia é um instrumento que ampara as ações docentes, desenhando diferentes estratégias pedagógicas frente às situações que se vivenciam em sala de aula. Isso justifica a preocupação com a pouca relevância dada pelos alunos do curso de Pedagogia a essa característica acerca do desempenho da função de professor.

Chama ainda a atenção o fato de o quesito Estimular a pesquisa científica não figurar entre as citações importantes para o exercício da profissão docente. Há que se refletir sobre as instituições de ensino superior e o seu papel na construção da identidade de um professor cientista da educação, como observa Kuenzer (1999). A conotação de “cientista da educação” aqui, é interpretada como a capacidade do professor de investigar sua própria prática, analisando-a e reformulando-a, em um processo contínuo de aperfeiçoamento.

5.1.2.3 Concepções e expectativas discentes

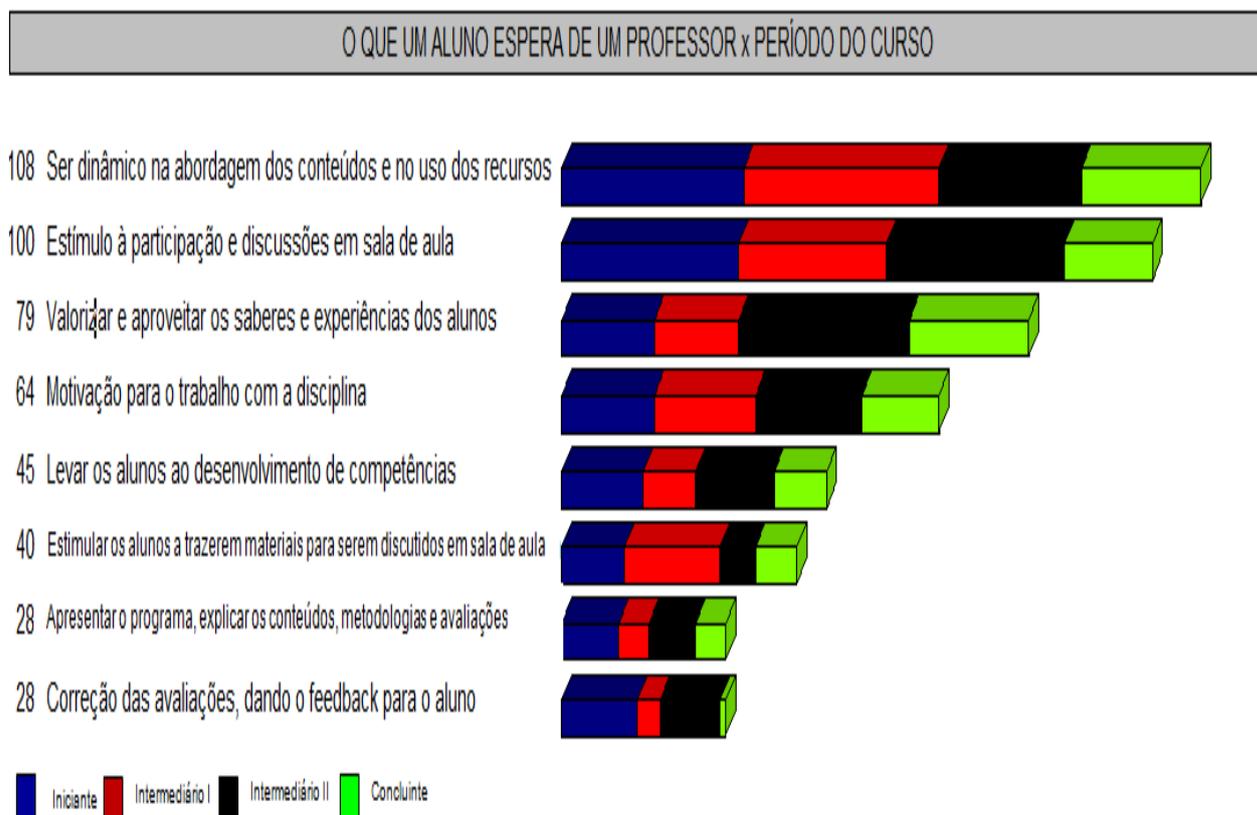


Gráfico 14: Conceções e expectativas discentes

As concepções e expectativas discentes representam o que os sujeitos consideram importantes, enquanto alunos, sobre “ser professor”. Esses dados são tratados no eixo identitário, e não no eixo de formação, visto que, ao se revelarem pela visão do aluno, deixam transparecer elementos ligados à identidade profissional.

Na análise dos dados chama atenção o fato de que, exceção feita ao item Valorizar e aproveitar os saberes e experiências dos alunos, todas as demais citações apresentam uma diminuição no grau de importância ao longo do percurso acadêmico.

O quesito Apresentar o programa, explicar os conteúdos, a metodologia e a avaliação é pouco citado pelos licenciandos concluintes. Esses dados aparentemente deixam transparecer certa desvalorização dos aspectos relacionados à metodologia, importante à condução do processo de aprendizagem.

Perrenoud (2002) alerta que as demandas atuais no campo da educação exigem do professor uma consciência do que se espera alcançar e do que será possível realizar, ou seja, deve haver um planejamento das ações pedagógicas, no qual, tanto os objetivos, como as estratégias, sejam devidamente elaborados.

Quanto à Correção das avaliações dando feedback para o aluno, que para os alunos iniciantes é importante, ao final do curso torna-se praticamente irrelevante.

Luckesi (2002, p. 84) traz um conceito interessante de avaliação: “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”.

Ora, sem avaliação, o processo descrito por Luckesi (2002) é prejudicado, ficando, tanto o professor, como o aluno, sem elementos que possibilitem uma leitura correta acerca das falhas e dos acertos ao longo do processo educativo, ou seja, sem referências para as devidas correções que se fizerem necessárias.

Ainda há que se pensar se os saberes incorporados ao longo da formação inicial não induzem a uma visão tradicional do ensino, na qual a avaliação assume um caráter classificatório, seletivo e excludente.

Uma vez que o objetivo geral deste trabalho é investigar a formação inicial e a identidade profissional a partir das práticas e dos saberes dos licenciandos, os resultados obtidos por meio do exame dos dados referentes ao eixo identitário – SER PROFESSOR merecem algumas considerações.

As escolhas dos licenciandos reveladas ao longo da análise do eixo identitário representam expectativas pessoais dos sujeitos, estando relacionadas à construção de uma identidade social, que, por sua vez, está “[...] ligada ao conhecimento (de um indivíduo) de sua pertença a certos grupos sociais e da significação emocional e avaliativa que resulta desta pertença” (TAJFEL *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 1999, p. 63).

Hall (2005), de certa forma, explica esse processo, ao citar a noção de incompletude do ser humano. Para o autor, a identidade é resultado muito mais daquilo que falta ao indivíduo do que de sua inteireza. Em outras palavras, a identidade vai se desenhando por meio de percepções externas que vão “preenchendo” o interior do sujeito. Essas percepções externas nada mais são do que as formas pelas quais o indivíduo acredita ser visto pelos outros.

Estendendo-se um pouco mais essa discussão, os estudos de Dubar (1998) são esclarecedores aos resultados desta pesquisa, uma que distinguem dois processos ligados à identidade. O primeiro diz respeito ao processo identitário individual, que está ligado à biografia do indivíduo, à sua história de família, da escola, da sua trajetória profissional, nas quais se busca uma definição subjetiva do seu próprio ser. A segunda refere-se ao que denominou de “quadros sociais de identificação”, ligada à identificação do sujeito em relação ao seu espaço social, portanto pautada na visão do outro sobre si, ou seja, no exercício de um determinado papel.

Assim sendo, as respostas dos licenciandos representam o processo de composição de suas identidades pessoal e profissional, nas quais aspectos ligados à sua visão particular do “ser professor” unem-se à necessidade de ser aceito pelo seu grupo de pertença (visão coletiva). Esse processo resulta em concepções acerca da docência que abarcam percepções cristalizadas ao longo da vida, nos diferentes sistemas descritos pela teoria da ecologia do desenvolvimento humano (relações próximas, inter-relações, contextos histórico e cultural) e que interferem na constituição de sua identidade profissional e na forma como compreende a profissão.

5.1.3 Eixo da formação

Este eixo apresenta os traços considerados relevantes aos licenciandos no que tange ao processo de formação: 1. Habilidades adquiridas no dia a dia em sala de aula; 2. Cursos de formação de qualidade; 3. Aperfeiçoamento contínuo, participação em conferências, seminários, congressos e encontros; 4. Trabalho individual; 5. Trabalho em equipe; 6. Traços pessoais e, por fim, 7. Interesse pessoal de cada um.

Os itens 1, 2 e 3 estão mais ligados à visão dos sujeitos sobre formação inicial e continuada, enquanto os itens 4, 5, 6 e 7 dizem respeito aos traços e habilidades relevantes ao processo formativo.

5.1.3.1 Formação Inicial e Continuada, Traços e Habilidades relevantes ao processo formativo

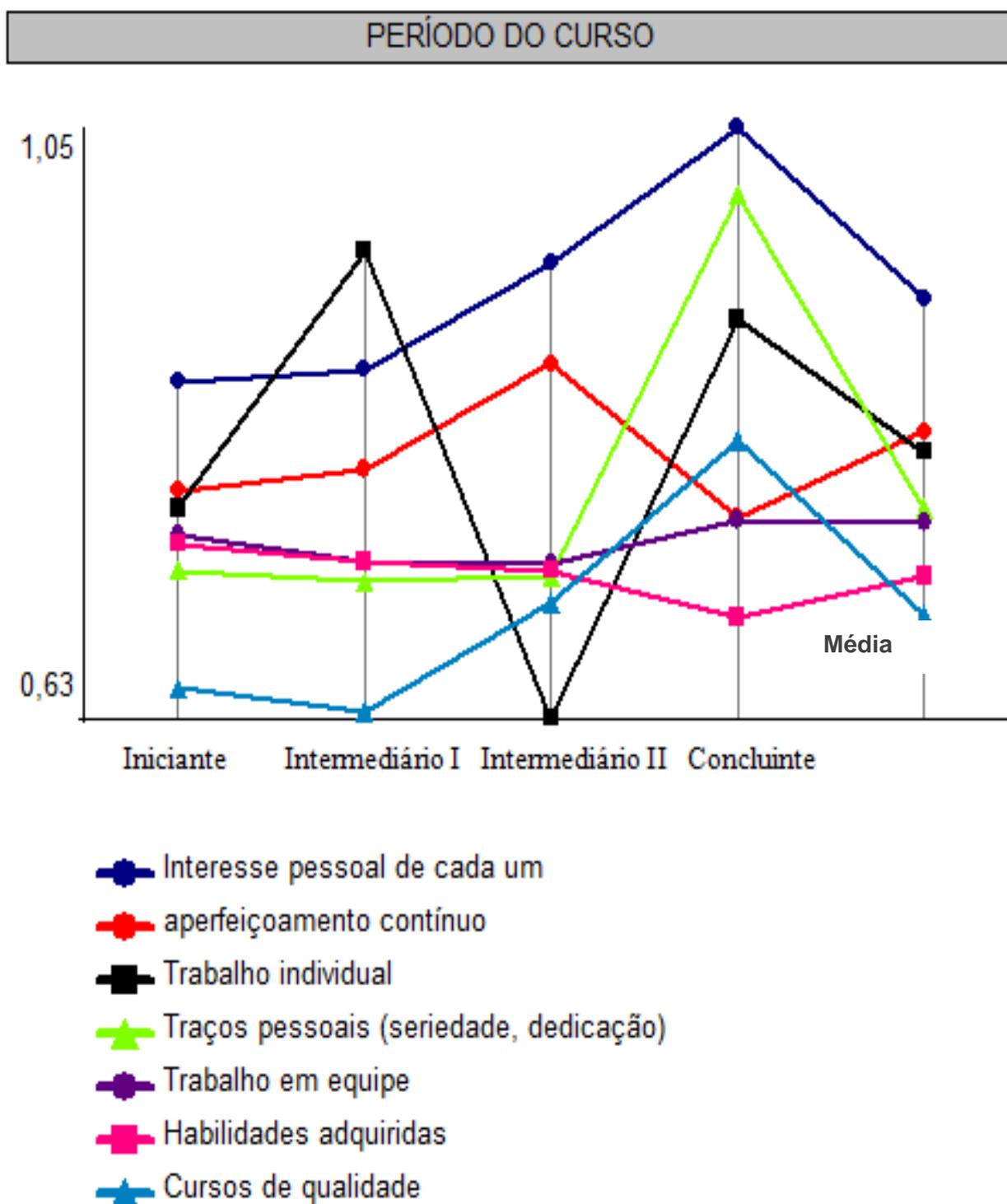


Gráfico 15: Formação Inicial e Continuada, Traços e Habilidades relevantes ao processo formativo

5.1.3.1.1 Formação Inicial e continuada

As Habilidades adquiridas no dia a dia em sala de aula aparecem em quinto lugar no grau de importância para os sujeitos Iniciantes, descendo para a sexta posição entre os Concluintes, o que pode representar uma desvalorização dos aspectos relacionados aos saberes práticos.

Mello (2000, p. 100) denuncia que “[...] os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica [...]”.

Ou seja, ao que tudo indica, a formação inicial se dá por meio de uma concepção tradicional, na qual a prática não é considerada como um saber. Ainda segundo essa concepção, o saber se traduz por meio da ciência, da pesquisa, ou seja, o saber é externo à prática. Diante disso, o saber só coexiste com a prática no momento de sua aplicação. É essa a ideia que domina a formação de professores na América, onde ser professor representa aplicar os conhecimentos produzidos no meio acadêmico. Essa situação produz e reforça ainda mais uma desconexão entre a teoria e a prática, como diz Tardif (2005).

A prática docente, se devidamente reconhecida, pode se traduzir na capacidade dos professores em transformar suas ações em conhecimentos e habilidades (TARDIF, 2005).

Perrenoud (2002) também menciona a necessidade de um currículo por meio do qual as instituições formadoras tenham compromisso com uma formação que valorize de igual maneira teoria e prática.

Já Imbernón (2002) defende que o conhecimento pedagógico dos professores é construído ao longo do exercício da profissão docente, legitimando-se ao longo desse percurso, sendo a prática, portanto, integrante do processo identitário do professor.

Dados coletados na pesquisa realizada por Moreira (2012, p. 93) apontam que 99,7% dos professores consideram muito ou extremamente importantes as habilidades adquiridas no dia a dia em sala de aula, atribuindo o autor esse percentual de respostas ao fato de que a “[...] experiência do dia a dia acontece demarcada pelas relações humanas, na interação com os discentes, docentes, demais profissionais da educação e comunidade escolar”.

Ruz (1998) apresenta a dimensão prática como fruto de um pensar reflexivo, construído por meio de uma relação consensual entre normas e ações. Segundo

esse autor, ao se conjugar os saberes teóricos aos saberes práticos, é possível alcançar melhores resultados no trabalho pedagógico.

Já os Cursos de formação de qualidade apresentam pouca relevância para os Iniciais, mas figuram como importantes para os licenciandos Concluintes, ou seja, pode ser que a formação inicial esteja desenvolvendo nos respondentes uma consciência sobre a necessidade de uma qualificação que agregue atributos ao trabalho do professor.

Nos estudos de Rangel (2008), a importância quanto à qualidade do curso de formação também apresentou resultados semelhantes, observando-se a mesma evolução dessa concepção à medida que os licenciandos avançam para a conclusão do curso.

Com base nos estudos de Perrenoud (2001), Rangel (2008, p. 198) diz que “[...] a formação é uma referência relevante para a construção das práticas desenvolvidas pelos professores em suas atividades profissionais”.

Os Referenciais para Formação de Professores (2002) defendem que as instituições formadoras de professores devem oferecer condições materiais e institucionais aos licenciandos, a fim de resguardar a qualidade do trabalho docente.

Gatti, Barretto e André (2011) enfatizam a importância de uma formação inicial que dê fundamentos, tanto à prática, quanto à profissionalização e à identidade docente, lembrando que, ao se primar pela qualidade nessa etapa de formação, garante-se uma formação continuada que represente aperfeiçoamento profissional, e não uma tentativa de correção de uma formação anterior precária.

Na concepção de 99,5% dos professores em exercício na mesma região onde a presente pesquisa foi realizada, percentual verificado por meio dos estudos de Moreira (2012), a qualidade do curso de formação inicial e a formação continuada foram apontadas como muito importante ou importante.

O item Aperfeiçoamento contínuo, participação em conferências, seminários, congressos e encontros ocupa o segundo lugar entre as citações, havendo uma variação no grau de importância entre os licenciandos dos diferentes anos de curso, o que demonstra certa valorização de aspectos ligados à formação continuada, ao longo desse percurso.

Os Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 131) destacam em seu texto que a formação continuada deve, de forma sucessiva, desenvolver

competências, tanto para a atuação docente, quanto para a participação na “[...] formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola”.

Assim, a formação continuada constitui-se como ferramenta por meio da qual os professores se desenvolvem, tanto no aspecto pessoal, como no profissional e como cidadãos. Isso ocorre em uma perspectiva de participação social que representa a inserção do sujeito nos diferentes contextos que vivencia, evitando-se desse modo sua marginalização ou discriminação, como observa Ruz (1998). Ou seja, o aprimoramento profissional é uma forma de os docentes reforçarem aspectos ligados a sua identidade e também de se sentirem partícipes de novos caminhos para sua profissão.

5.1.3.1.2 Traços e Habilidades relevantes ao processo formativo

Os aspectos ligados ao Interesse pessoal de cada um e Traços pessoais são os que mais se desenvolvem ao longo da formação inicial, seguido do Trabalho individual e, por fim, do Trabalho em equipe, que apresenta baixa variação entre os licenciandos Iniciantes e os Concluintes.

O fato de o item Trabalho em equipe figurar em penúltimo lugar no Gráfico 15 pode sugerir uma percepção solitária da função docente, ou, ainda, uma dificuldade inicial de entrosamento entre os licenciandos e os professores já em exercício, já que os estágios supervisionados permitem a aproximação do polo acadêmico ao polo de trabalho.

Marcelo (1998) defende que os primeiros anos de exercício da profissão docente são importantes, pois é quando se dá a transição entre o deixar de ser aluno e se tornar professor, ou seja, é o momento em que o profissional busca firmar sua nova identidade.

Essa possível dificuldade observada na análise dos dados é explicitada pelos Referenciais de Formação de Professores (2002), quando colocam que, ao ingressar na carreira docente, muitos dos novos professores acabam se isolando ou sendo isolado do grupo mais experiente, uma vez que, seja pela insegurança ou pela motivação inicial que apresentam, são rechaçados pela cultura de imobilidade existente no contexto escolar.

O mesmo documento salienta que as competências profissionais devem ser também produzidas por meio da interação contínua com seus pares, pela troca de experiências, permitindo uma reconstrução dos saberes. Essa ideia corrobora as de Dubar (2005), que apresenta a identidade profissional como resultado de um processo de socialização que se dá por meio do envolvimento com um grupo de pertença.

As teorias interacionistas também defendem a ideia de que o sujeito se constitui por meio de sua relação com o outro e do envolvimento que estabelece com o meio (SILVA, 2009).

Esse fator justifica o caráter de provisoriedade ligado à identidade que Lima (2009) cita em seus estudos, que também pode ser traduzido pelo que Ciampa (2011) denominou como *Metamorfose*, entendido como um processo de transformação contínuo e permanente que se desenha em um contexto histórico e social.

Os resultados encontrados por meio da análise do eixo de formação sugerem que os saberes teóricos se sobrepõem aos saberes práticos, na visão dos licenciandos, enquanto os professores em atuação valorizam significativamente os aspectos ligados à prática de sua profissão. Essa diversidade nas percepções de um mesmo quesito talvez se justifique pelos diferentes contextos dos licenciandos e professores, ou seja, os primeiros, no universo acadêmico, e os outros, no universo do trabalho escolar.

Outro aspecto que merece destaque é uma possível tendência ao isolamento, por parte dos licenciandos, o que indica não existir ainda uma consciência de que a identidade profissional, ou seja, o “ser professor”, é forjada por meio das relações que vão sendo construídas ao longo do exercício da profissão docente.

Ainda que esta pesquisa não se atenha a investigar as relações no contexto de trabalho do professor, não parece inapropriado citar a possibilidade de existência de pouco desenvolvimento de vínculos afetivos com outros atores que compõem o ambiente profissional docente, ou seja, não se verifica a identificação com seus pares, processo o qual Machado (2003) defende como importante ao sujeito que busca em outros indivíduos o suporte para suas convicções e valores.

5.1.4 Eixo da Prática

Neste eixo, é abordada a relação entre as perspectivas do exercício da profissão (prática) e as políticas públicas educacionais, a formação, saberes e a identidade docente, fatores que podem influenciar na prática docente. Não se tem a pretensão de aprofundar o estudo da prática profissional, visto que se busca, ainda que de forma superficial, uma contextualização dessa prática como referencial para a análise dos dados.

5.1.4.1 Aspectos ligados ao perfil, à postura profissional e aos recursos didático-metodológicos

É importante ressaltar que formação de professores, como já exposto, não se constitui apenas em listar as tarefas que esses profissionais devem desenvolver. É preciso ir mais adiante, identificando os elementos que interferem na aprendizagem dos alunos. Ou seja, além de orientar sobre o que fazer, a formação precisa também apontar caminhos de como fazer e suas implicações, defendem os Referenciais Para Formação de Professores (2002).

A formação deve, de forma intencional, permitir que os professores se desenvolvam, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional, e também como cidadãos, por meio de uma seleção de conteúdos e de diferentes metodologias que lhes permitam a vivência de situações que colaborem para o desenvolvimento de suas capacidades plenas (BRASIL, 2002), resguardando a garantia de um trabalho docente centrado no sucesso de seus alunos.

Os resultados encontrados apontam, na percepção dos licenciados Iniciante, Intermediário I, Intermediário II e Concluinte, quais traços são importantes ao exercício profissional, ou seja, à prática docente.

Para facilitar a leitura do Gráfico 16, os quesitos foram divididos em três conjuntos. O primeiro trata de questões afetas ao perfil do professor; o segundo conjunto refere-se à postura profissional; e, por fim, o terceiro conjunto analisa os aspectos pertinentes aos recursos didático-metodológicos.

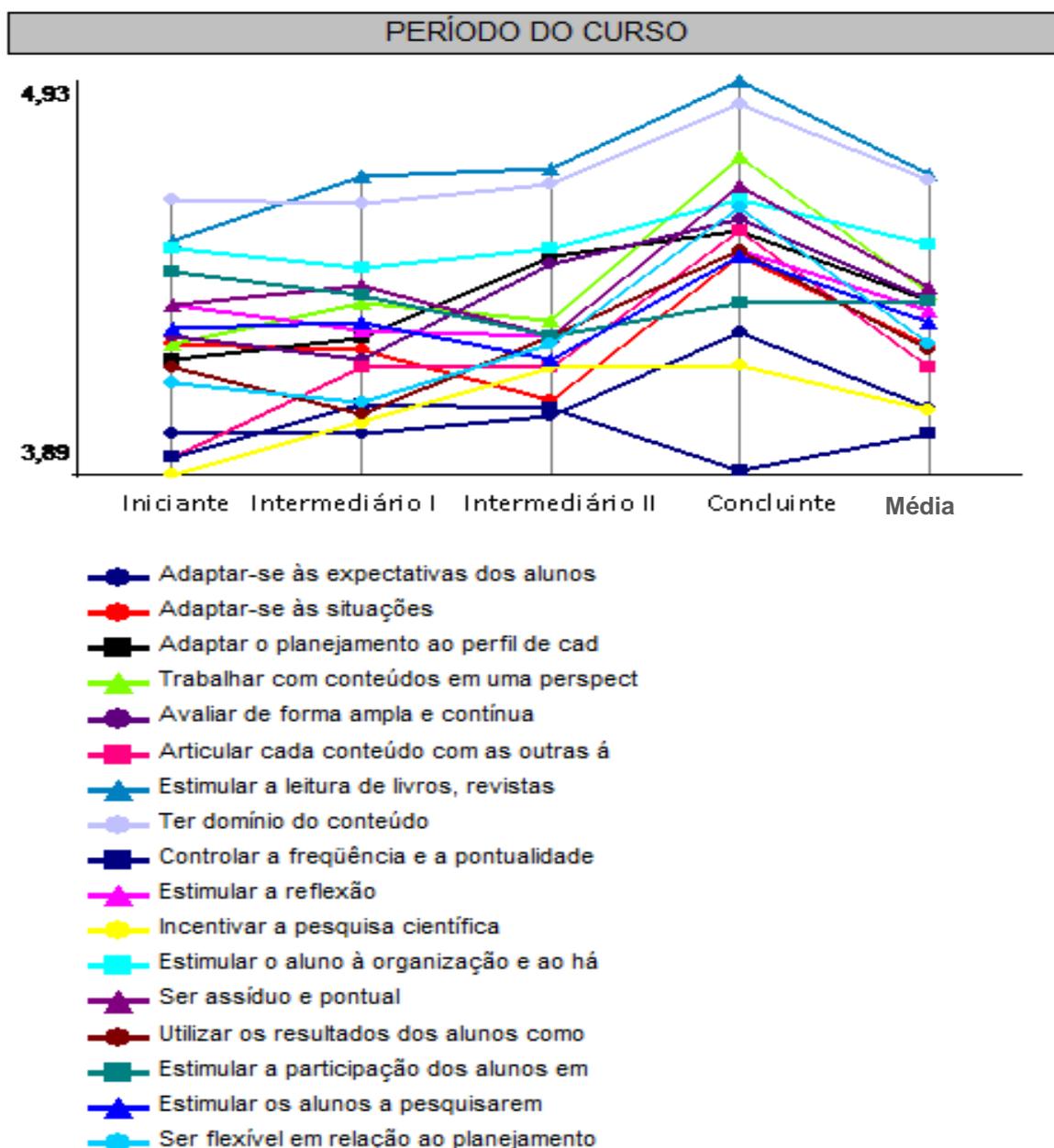


Gráfico 16: Perfil, postura profissional e recursos didático-metodológicos

No conjunto que trata do **Perfil Profissional** os quesitos foram organizados em uma escala de valoração de 1 a 6:

1. Estimular a leitura de livros, revistas, jornais e consultas à Internet;
2. Ter domínio do conteúdo;
3. Estimular o aluno à organização e ao hábito de estudo;
4. Estimular os alunos a pesquisarem;
5. Estimular a reflexão;
6. Estimular a participação dos alunos em todas as atividades propostas.

O segundo conjunto refere-se à **Postura Profissional** e inclui os quesitos abaixo, relacionados por ordem de relevância das respostas:

1. Ser assíduo e pontual;
2. Ser flexível em relação ao planejamento.
3. Adaptar o planejamento ao perfil de cada turma;
4. Adaptar-se às situações;
5. Adaptar-se às expectativas dos alunos;
6. Controlar a frequência e a pontualidade.

No que se refere aos traços relativos ao perfil e à postura profissional, a análise do Gráfico 16 pode sugerir uma representação sobre as práticas idealizada por meio de um modelo de professor constituído antes do ingresso no curso de Pedagogia. Já que as características mais citadas não apresentam maiores variações entre os licenciandos Iniciantes e os Concluintes, é possível que essa representação não tenha sido construída durante o curso de formação inicial.

O Gráfico 16 também reforça o já exposto pelos Referencias para Formação de Professores (2002) e por Arroyo (1999, p. 152), ou seja, que a concepção do “ser professor” é anterior ao ingresso no curso de formação, tornando-se uma representação do que significa a docência e um forte referencial para o exercício da profissão.

Pereira (2007, p. 86) alerta que a formação de professores é *suis generis*, já que as experiências vividas pelos docentes enquanto alunos impactam na “[...] construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou o que seja “ensinar””.

Em outras palavras, ensinar é algo de natureza tão particular, que é praticamente impossível compreender sem conhecer a subjetividade do professor (GOODSON, 2007).

Também corroboram essas ideias os estudos de Reali, Tancredi e Mizukami (2008), por defenderem que a identidade profissional é resultado de um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, não sendo a competência profissional docente consequência unicamente da passagem por um curso de formação inicial.

O último conjunto diz respeito aos **Recursos Didático-metodológicos**, sendo:

1. Trabalhar com conteúdos numa perspectiva prática e contextualizada;
2. Avaliar de forma ampla e contínua;
3. Articular cada conteúdo com as outras áreas de conhecimento;
4. Utilizar os resultados dos alunos como base para avaliação do seu planejamento e metodologia;
5. Incentivar a pesquisa científica.

As escolhas dos licenciandos nesse núcleo de análise denotam a percepção do professor baseado numa concepção global, o que Perrenoud (2002, p 10) chama de estratégia de profissionalização do ofício docente, ou seja, de um “[...] domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem”.

Entretanto, resultados obtidos em outros eixos de análise desta pesquisa contradizem a importância dada pelos licenciandos aos aspectos ligados aos recursos didático-metodológicos, evidenciando um discurso desconectado da ação que pode ter consequências na prática docente. Ou seja, surge uma contradição entre o que se idealiza e o que se faz na prática.

Fica explicitado nesses resultados o que denuncia Vazquez (1977), ao dizer que a teoria só poderá se traduzir em transformações a partir do momento em que for assimilada e manifestada por meio de ações concretas que gerem mudanças reais em um determinado contexto.

Em outras palavras, o conhecimento é validado pela ação. Assim, os licenciandos necessitam transformar suas reflexões em ações, transformando seus saberes teóricos em práticas que respondam às demandas de sua profissão.

5.1.4.2 Dificuldades do Trabalho Docente – Materiais e Não Materiais

Dois conjuntos compõem a análise desses dados. No primeiro investigam-se os aspectos ligados às **Dificuldades materiais do trabalho docente**, abarcando os itens: Falta de equipamentos tecnológicos; Falta de recursos didáticos; Falta de estabilidade no emprego; Dificuldade para a atualização e Remuneração.

O conjunto relativo às **Dificuldades não materiais do trabalho docente** inclui os seguintes quesitos: Gestão burocrática de pessoas; Gestão técnico-pedagógica engessada; Imprevisibilidade das situações em sala de aula; Falta de incentivo para inovações didático-pedagógicas; Cobrança de resultados; Falta de oportunidades para formação inicial e continuada; Falta de interesse por parte dos alunos; Lidar com a diversidade humana e Falta de valorização profissional.

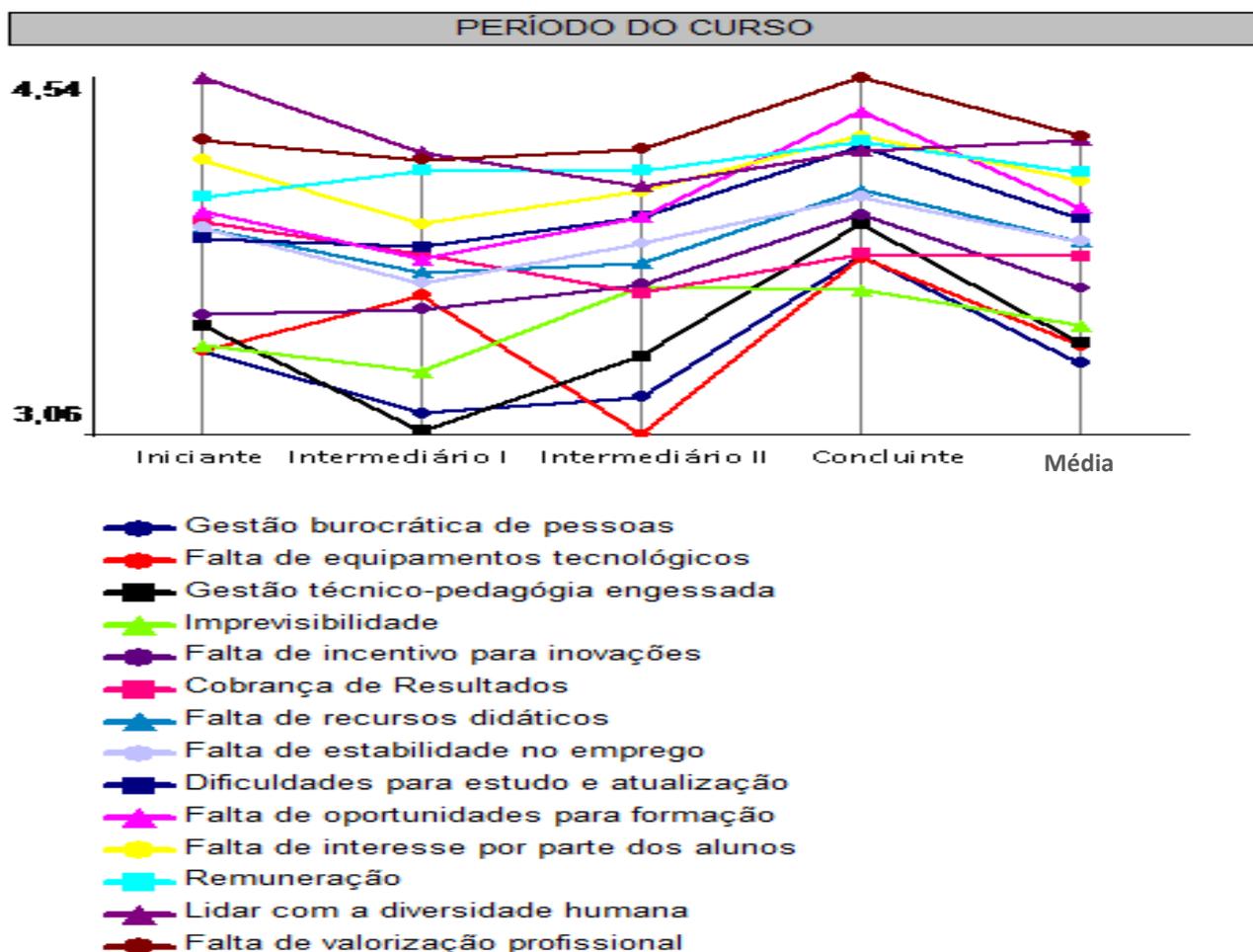


Gráfico 17: Dificuldades do trabalho docente – materiais e não materiais

No grupo dos fatores ligados às dificuldades materiais do trabalho docente, a ordem de predominância das respostas é: em primeiro lugar, Remuneração; em segundo, Falta de recursos didáticos; e, em terceiro, Falta de estabilidade no emprego.

A preocupação com a remuneração, fator de maior proeminência, referenda o apontado por outros estudos na área de formação de professores, assim como nas

observações de Gatti (2000), Gatti e Barretto (2009) e Gatti, Barretto e André, 2011), e na pesquisa da UNESCO (2004), sobre o perfil dos professores brasileiros, que se autotransformaram como pobres. Nessa última pesquisa, os dados obtidos apontam que aproximadamente 28,1% deles têm renda *familiar* entre 02 e 05 salários mínimos.

Gatti, Barretto e André (2011), ao destacarem a importância dos profissionais docentes para a formação das crianças e jovens do Brasil, defendem a necessidade de se atribuir o devido valor aos professores, o que só poderá ser alcançado por meio de uma “[...] verdadeira profissionalização para o professorado, para além de um ofício, com perspectivas atuais e futuras de reconhecimento, de remuneração digna, de sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família”.

Os estudos de Moreira (2012) apontam que 53% dos professores em exercício na mesma região dos licenciados investigados por esta pesquisa consideram a remuneração um problema da profissão.

O elemento menos relevante apontado foi a Falta de equipamento tecnológico, o que pode demonstrar que os alunos do curso de Pedagogia ainda não estão voltados à educação prospectiva proposta por Ruz (1998), ou seja, não percebem a necessidade de uma formação que ofereça as qualificações essenciais à inclusão no mundo tecnológico, que implica uma revolução de saberes relacionados às constantes transformações pelas quais passa esse conhecimento.

Quanto aos aspectos relacionados às dificuldades não materiais do trabalho docente, a falta de valorização profissional é predominante nas respostas dos licenciados, seguida do quesito Cobrança de resultados e Falta de interesse por parte dos alunos.

No que se refere a esses aspectos, Rangel (2008), citando os estudos de Esteve (1995), registra que eles compõem o que se denomina “mal-estar docente”, decorrente do alto grau de expectativa da sociedade em relação ao trabalho à docência.

É possível que os licenciandos antecipem percepções sobre a profissão docente relativas à fase que Dubar (2005) classificou como *consciência da incongruência*, ou seja, quando o profissional visualiza que o exercício de sua profissão não é exatamente aquilo que imaginava. Essas percepções podem ser resultados da forma como a sociedade enxerga a docência, que historicamente é

considerada uma profissão de pouco valor social, o que influencia na identidade dos sujeitos.

De modo geral, as opiniões apresentam discrepâncias entre Iniciante, Intermediário I, Intermediário II e Concluinte, o que pode representar uma alteração quanto aos aspectos ligados às dificuldades materiais e não materiais do trabalho docente ao longo do curso.

5.1.4 Eixo da Escolha Profissional

O objetivo deste eixo é investigar os elementos que contribuíram para a escolha profissional dos sujeitos da pesquisa – quais caminhos foram percorridos até chegarem à profissão docente, quais fatores motivaram essa escolha, qual a concepção dos licenciandos sobre a profissão.

5.1.5.1 Fatores Motivadores para a Escolha da Profissão

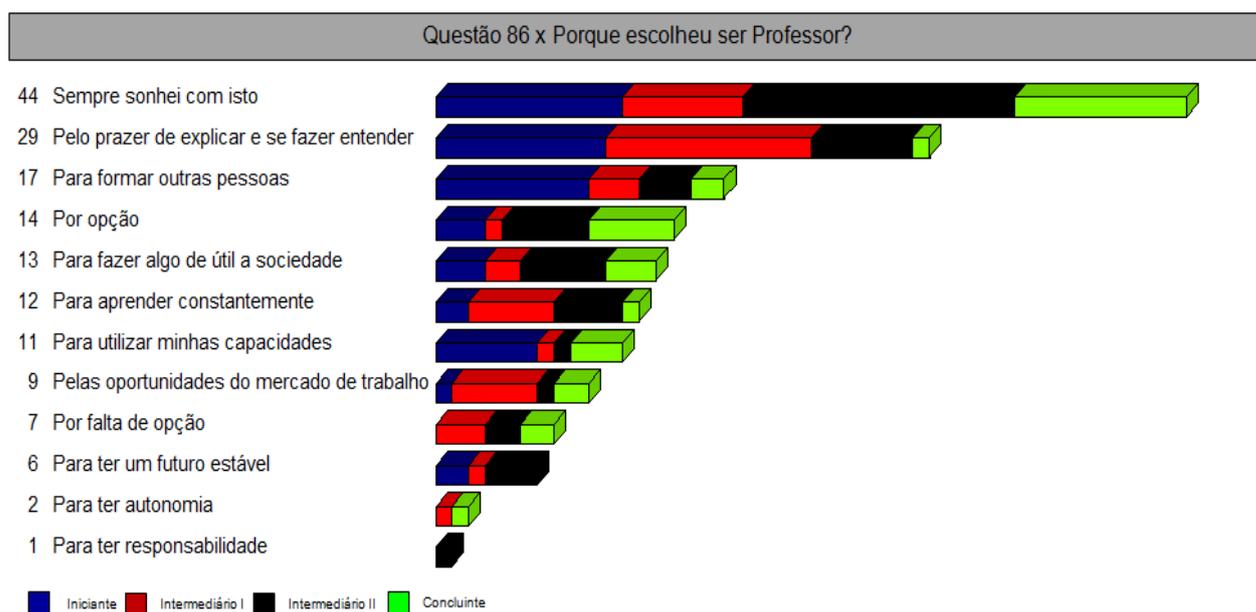


Gráfico 18: Cruzamento entre os motivos da escolha profissional e o ano do curso

O grupo de predominância *Sempre sonhei com isso*, que corresponde a 26,6% das respostas, aponta para o mesmo achado por Gatti e Barretto (2009, p. 159), que, ao se indagar “[...] sobre a principal razão que os levou a optarem pela

licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor”.

As categorizações *Pelo prazer de explicar e se fazer entender*, com percentual correspondente a 17,5% das citações, e *Para formar outras pessoas*, que representa 10,3% respostas, figuram como importantes para os licenciandos Ingressantes e pouco importantes para os Concluintes.

Esses dados podem apontar para um distanciamento do ideal profissional ainda durante o curso de formação inicial, uma vez que esses quesitos incorporam aspectos ligados ao idealismo dos sujeitos, que por sua vez estão relacionados à identidade, no campo do domínio afetivo destacado por Ruz (1998).

Esse distanciamento pode ser fruto de conflitos internos, gerados a partir da constatação de que a realidade docente é diferente da idealizada.

Essa idealização colabora com os apontamentos de Marcelo (1998, p. 58), quando diz que a prática dos professores está sendo “[...] muito influenciada pela vida, pela escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação”.

Dados desta pesquisa apontam que mais de 20% dos licenciandos já estão inseridos no contexto escolar. O Estágio Supervisionado, que, segundo a matriz curricular apresentada pela instituição formadora, é obrigatório desde o primeiro ano de curso, também deve ser considerado como uma forma de inclusão dos licenciandos na profissão docente.

Assim, o processo de socialização descrito por Dubar (2005) começa a ser delineado, transpondo os licenciandos para um outro grupo de pertença – o de professores, por meio de uma identificação com os seus futuros colegas de profissão. Isso, conseqüentemente, traz percepções das dificuldades inerentes ao exercício da docência.

Pode-se pensar que há uma antecipação do que Dubar (2005) chama de “passagem através do espelho”, ou seja, da imersão do indivíduo na cultura profissional, na qual o romantismo ou a falta e conhecimento de suas obrigações, que foram se cristalizando com bases em memórias nostálgicas de uma escola que não mais existe, conforme observa Gatti (2009), começam a refletir na construção identitária docente.

Os itens *Para aprender constantemente*, citado por apenas 7,2% dos pesquisados e *Para utilizar minhas capacidades*, com 6,6% das respostas, apontam

para uma falta de percepção do domínio metacognitivo, considerado por Ruz (1998) como importante na formação de um profissional que atua em um contexto de contínuas transformações.

Também parecem demonstrar que os licenciandos não valorizam o desenvolvimento profissional, relegando a segundo plano o que defende Marcelo (2009), sobre a necessidade constante de aprender.

Os quesitos *Pelas oportunidades do mercado de trabalho* e *Para ter um futuro estável*, que somados representam 9,1% das citações, demonstram que os sujeitos não concebem a profissão docente como uma atividade valorizada, passível de contribuir para uma ascensão social ainda que em longo prazo; portanto, boa parte dos sujeitos parece achar irrelevantes os aspectos ligados às questões salariais ou ao status profissional.

5.1.5.2 Concepções acerca da Profissão Docente

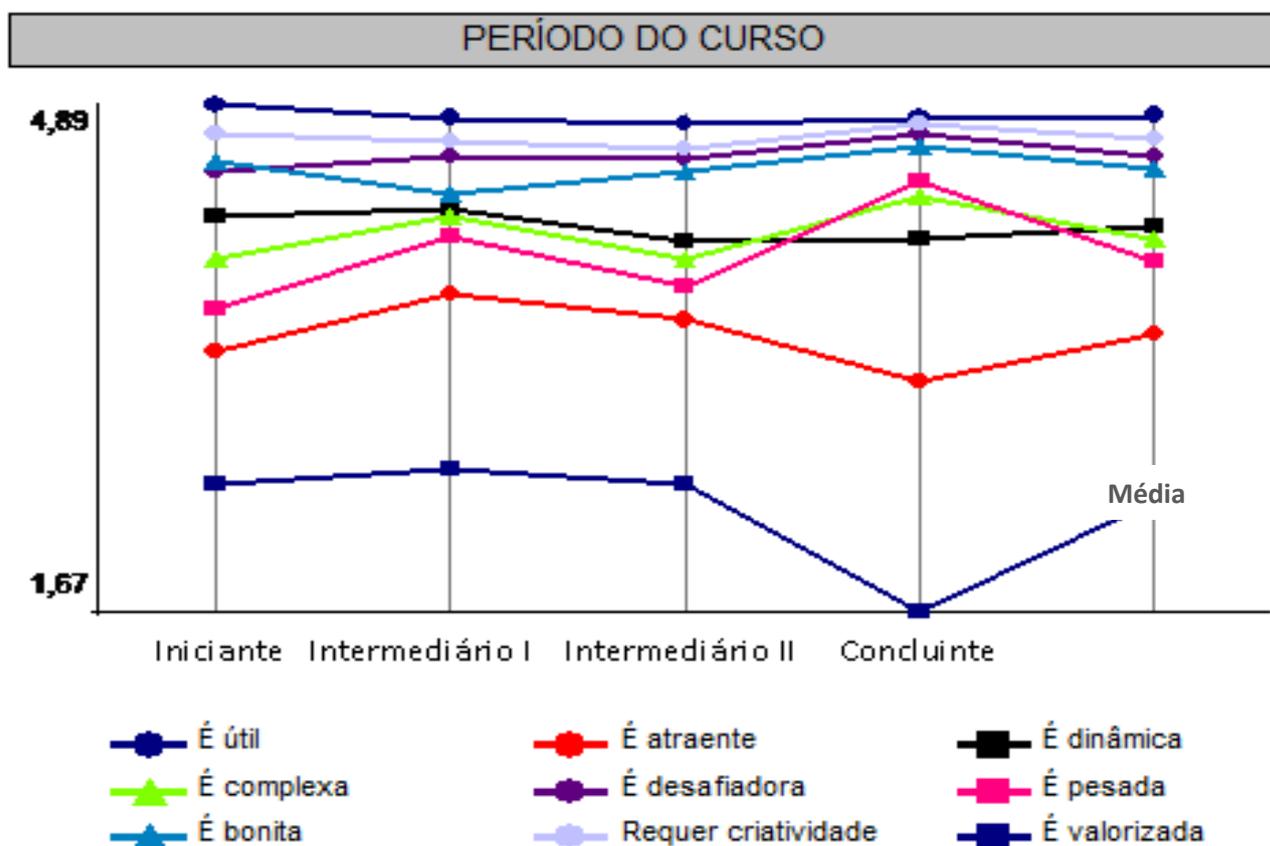


Gráfico 19: Concepções acerca da Profissão Docente

A análise dos dados sobre as Concepções acerca da Profissão Docente aponta que, independentemente do ano do curso, os licenciandos enfatizaram a profissão como Útil à sociedade, apontando esse quesito como o mais importante, nessa categoria.

Ocupam o segundo e terceiro lugar, entre as citações mais valorizadas, Requer criatividade e É desafiadora, respectivamente.

Esses traços demonstram aparente consciência dos aspectos ligados à profissionalização, condizentes com os desafios da docência na atualidade.

A consideração da profissão como Bonita aparece em quarto lugar entre as respostas dos sujeitos, enquanto É valorizada figura em último lugar, no Gráfico 21.

Moreira (2012, p. 65-66) encontrou, em sua pesquisa, manifestação dos professores das séries iniciais da rede pública do estado de Minas Gerais que denotam essa concepção de desvalorização da profissão: “Um dos sujeitos da pesquisa apontou: *‘Poucos são os jovens que se interessam pelo magistério, os que têm condições financeiras buscam outras carreiras’*”.

No caso específico desse sujeito, ele se manifesta diretamente sobre os jovens da mesma região que o presente trabalho investigou, demonstrando que os professores em atuação percebem o pouco interesse pela docência por parte daqueles que buscam um curso de formação superior.

Ainda no que diz respeito à concepção de valorização da profissão docente, os estudos de Moreira (2012) constataam uma situação que merece reflexão. Segundo o autor, em 2009 um município que compõe a região analisada abriu quatro vezes edital para contratação de Especialista de Educação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem que aparecesse um profissional interessado na vaga.

Gatti, Barretto e André (2011, p. 137) alertam quanto à necessidade de se reconhecer a importância do trabalho dos professores da educação básica, o que representa pensar de forma objetiva, na “[...] oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado”.

Apesar de a nova LDBEN nº. 9394/96 desenhar um plano de carreira para o magistério, esse aspecto da Lei ainda não se traduziu em realidade que faça frente à representação da profissão docente, apontada como um ofício de baixo status profissional.

As Tabelas 2 e 3 apresentadas neste estudo demonstram que parte da insatisfação e do desejo de mudar de profissão dos professores brasileiros, cujos percentuais são de 47,3%, devem estar ligados à questão da desvalorização da carreira docente.

Entretanto, cabe lembrar que o conceito de valorização docente implica um conjunto de elementos que perpassam, não apenas os aspectos ligados a uma formação inicial e continuada adequadas aos professores, mas também a oferta de condições de trabalho condizentes com o que precisa ser realizado.

Ou seja, é preciso pensar em políticas educacionais que atraiam e valorizem o trabalho docente, para garantir a permanência de bons professores em sala de aula (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011).

Na sequência deste texto são apresentados os dados relativos aos aspectos qualitativos da pesquisa.

5.2 DADOS QUALITATIVOS

Esta etapa do trabalho apresenta os dados qualitativos da pesquisa, coletados por meio da questão aberta contida no questionário e tratados com auxílio do Software ATLAS.ti.

A questão aberta permitiu que os licenciandos se manifestassem espontânea e livremente sobre quaisquer aspectos que julgassem importantes, após o preenchimento do questionário.

Essas impressões registradas pelos sujeitos da pesquisa auxiliaram na compreensão de alguns aspectos ligados à identidade dos licenciandos, corroborando a análise dos dados quantitativos.

Dos 165 sujeitos que compuseram a amostra, 16 deixaram suas impressões, o que corresponde a 9,7% dos respondentes.

Cabe ressaltar que este trabalho não tem a pretensão de generalizar os resultados obtidos. Entretanto, no que diz respeito especificamente ao conjunto de sujeitos estudados, os achados podem ser significativos.

O Quadro 11 apresenta a caracterização da amostra qualitativa dos sujeitos:

Número de sujeitos	Percentual da amostra	Número de respondentes por semestres do curso	Idade	Gênero	Estado Civil
16	9,7%	1º Semestre 08	16 a 23 anos 08	Feminino 15	Solteiro 10
		3º Semestre 04	24 a 31 anos 05		Casado 05
		5º Semestre -0-	32 a 41 anos 03	Masculino 01	Vive maritalmente 01
		7º Semestre 04	-		-

Quadro 11: Caracterização da amostra – abordagem qualitativa

Conforme observado, 50% dos sujeitos (Ns= 08) que responderam à questão aberta são alunos do 1º. Semestre do Curso de Pedagogia (Iniciante); 25% (Ns= 04) são do 3º. Semestre (Intermediário I) e 25% (Ns= 04) estão matriculados no 7º. Semestre (Concluinte) Nenhum aluno do 5º. Semestre (Intermediário II) se manifestou.

Quanto ao gênero, a predominância é quase absoluta de mulheres, que representam 93,7% dos sujeitos (Ns= 15).

Disseram viver maritalmente, 6,2% (Ns= 01) da amostra; casados, 31,2% (Ns= 05), e, solteiros, 62,6% (Ns= 10) dos respondentes.

Com ajuda do software já citado, as respostas à questão aberta foram devidamente organizadas, resultando na Figura 2 - Manifestações espontâneas dos sujeitos da pesquisa.

Esses dados qualitativos foram divididos em três categorias: **Para ser professor; Projeto para o futuro; Desvalorização.**

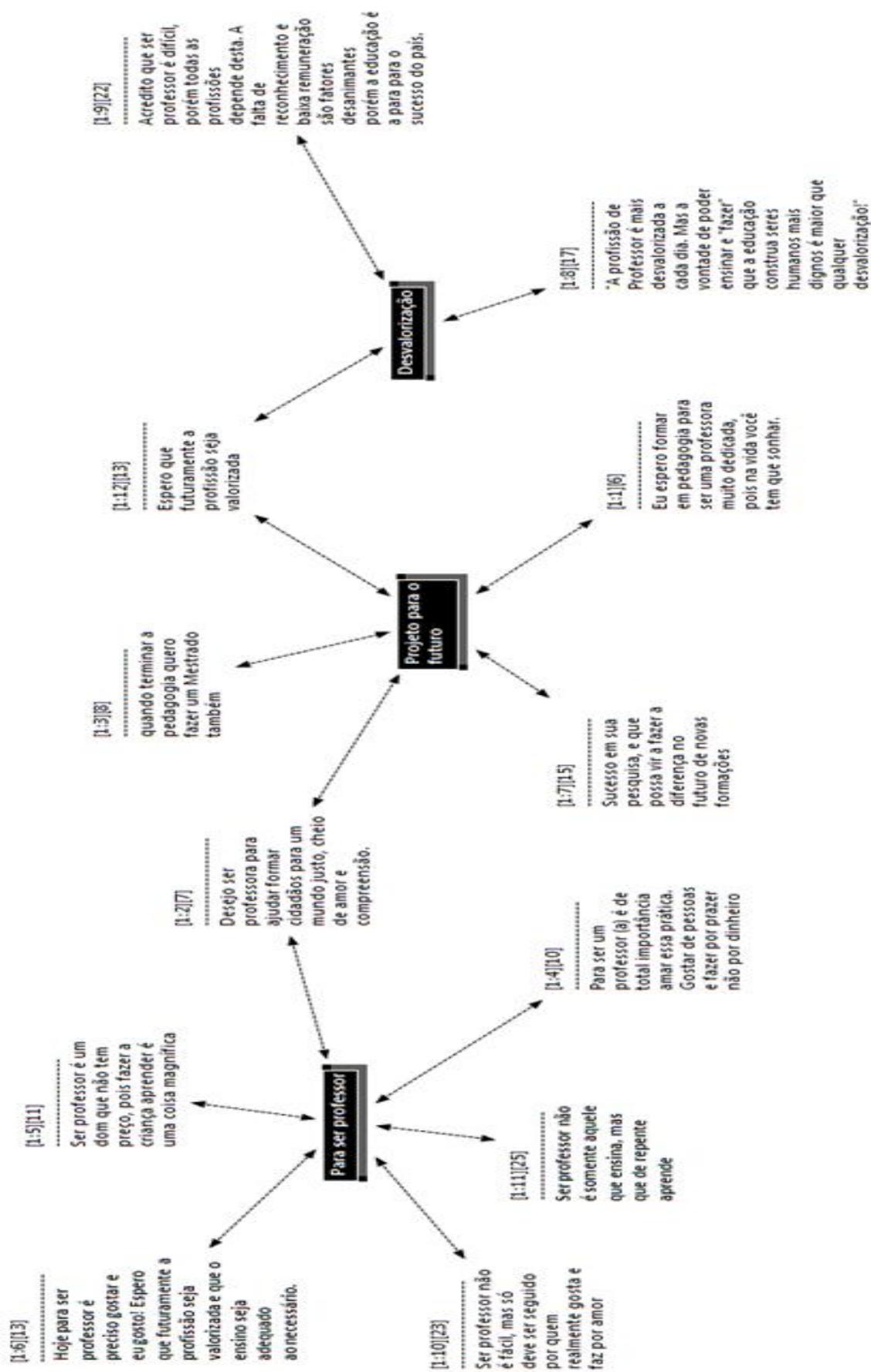


Figura 3: Manifestações espontâneas dos sujeitos da pesquisa

5.2.1 Categoria 1: Para ser professor

Esta categoria traz elementos das representações dos sujeitos sobre o “ser professor”.

A análise dos dados aponta a existência de elementos valorativos da docência nas “falas” dos licenciados: S21: *Ser professor é um dom que não tem preço, pois fazer a criança aprender é uma coisa magnífica.* A ideia da profissão como “herança” divina, que não tem preço, faz lembrar doação.

Louro (2011, p. 450) destaca essa representação da docência, que passou a ser vista “[...] mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem de professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’”. Essa concepção repercute até os dias de hoje, nos debates que envolvem as questões salariais, de carreira e de condições de trabalho dos professores.

Essas marcas a respeito da profissão aparecem nas manifestações dos sujeitos, que indicam fortes traços de idealização da profissão, ou melhor, de uma semiprofissão, já que os discursos parecem sugerir que o trabalho docente não merece compensações financeiras (salários condizentes).

S1: Para ser um professor(a) é de total importância amar essa prática. Gostar de pessoas e fazer por prazer, não por dinheiro.

S26: Ser professor não é fácil, mas é uma profissão só deve ser seguida por quem realmente gosta e faz por amor.

S 33: Hoje para ser professor, é preciso gostar, eu gosto!

S37 : Ser Professor não é somente aquele que ensina, mas, de repente, aprende.

S7: Desejo ser professora para ajudar formar cidadãos para um mundo justo, cheio de amor e compreensão.

Os discursos sublinhados denotam o trabalho do professor visto como um sacerdócio, impregnado por qualidade, tais como benevolência, abnegação, desprendimento material (aceitação de baixos salários). Essas representações resultam na descaracterização da docência e em diferentes maneiras de

compreender a profissão, o que implica também concepções acerca, tanto da formação, como da prática docente.

Rangel (2008) encontrou em seus estudos representações similares às descritas nesta pesquisa e chamou-as de *características pessoais dos sujeitos*. Por meio da análise desses traços de caráter pessoal, percebeu-se que os sujeitos relacionam a profissão a um “dom”, ou seja, ser professor é um “talento nato”.

Esses resultados obtidos fizeram Rangel (2008, p. 267) considerar que: “[...] a identidade profissional (grifo da autora) é colocada pelos sujeitos como uma construção elaborada a partir de referenciais pessoais aplicados ao exercício profissional”.

Ou seja, a identidade profissional recebe interferências da identidade pessoal. Assim, os sujeitos constroem concepções sobre a profissão com base naquilo que eles são ou que gostariam de ser (DUBAR, 2005).

Não há contradição nisso, pois Coutinho, Krawulski e Soares (2007) alertam que a identidade não é nem única nem integral, e muito menos original.

A identidade estabelece contínuas representações, tanto de ordem pessoal como social, que são manifestadas conforme os sujeitos apresentam seus diferentes personagens (CIAMPA, 2011). Desse modo, o professor nunca é apenas professor. Ele é pessoa/professor/aluno/cidadão. Ou seja, os seus referenciais pessoais apresentam elementos constitutivo oriundos de uma consciência coletiva.

Pesquisa da UNESCO (2004) confirma essas considerações acerca do processo de construção da identidade docente, refletindo, como já exposto, sobre o fato de que não se trata de uma identidade única, já que o papel do professor é compreendido de diferentes maneiras pelos próprios educadores.

Daí a possível explicação para esses aspectos tão significativos ligados à idealização da profissão, à luz do quadro teórico que fundamentou esta pesquisa. Isso posto, essas representações são justificadas pelos processos histórico e cultural, o que culminou na visão atual da profissão docente disseminada na sociedade e incorporada pelos licenciandos.

5.2.2 Categoria 2: Projeto para o futuro

No que se refere ao Projeto para o futuro, os aspectos mais relevantes são novamente os traços de idealização profissional, entrelaçados à representação de desvalorização da carreira docente: A escrita ilustra o que pensam alguns licenciandos, pois isso se repete em outros textos.

S33: *Espero que futuramente a profissão seja valorizada e que o ensino seja adequado ao necessário.*

S3: *Eu espero me formar em pedagogia para ser uma professora muito dedicada, pois na vida você tem que sonhar.*

S7: *Desejo ser professora para ajudar formar cidadãos para um mundo justo, cheio de amor e compreensão.*

Essas traços de idealização da profissão, que estão arraigados no (in)consciente coletivo e se reproduzem em si mesmos, podem dificultar um olhar diferenciado sobre o trabalho docente, impactando o exercício profissional desses sujeitos.

Dois respondentes manifestam-se acerca da profissão demonstrando representações sobre a necessidade de desenvolvimento profissional, o que pode caracterizar uma consciência sobre a profissionalização docente:

S11: *[...] quando terminar a pedagogia, quero fazer um Mestrado também.*

S35: *Sucesso em sua pesquisa e que possa vir a fazer a diferença no futuro de novas formações.*

Somam-se aqui as impressões de um dos sujeitos já citado na categoria 1: Para ser professor:

S37: *Ser Professor não é somente aquele que ensina, mas, de repente, aprende.*

Considerando apenas as citações desses três sujeitos de pesquisa, seria demasiadamente pretensioso fazer afirmações contundentes acerca desses resultados. Entretanto, pode ser que o que se evidencia nos discursos desses sujeitos sejam os três sustentáculos básicos do processo identitário, apontados por Nóvoa (1992): Adesão, Ação e Autoconsciência. A conjugação desses três

elementos configura um profissional ciente dos princípios e valores que regem seu ofício, das escolhas e decisões necessárias ao exercício de seu trabalho, e da dimensão reflexiva para as tomadas de decisões, principalmente no que diz respeito às mudanças e inovações. Ou seja, sujeitos conscientes do que Perrenoud (2002) denominou de estratégias de profissionalização do ofício de professor, que estão ligadas aos domínios teórico e prático e que resultam numa formação realmente profissional.

5.2.2 Categoria 3: Desvalorização

A desvalorização da profissão docente é voz corrente, não apenas no inconsciente coletivo, mas também nos estudos de organizações internacionais e de teóricos que se debruçam sobre o tema.

Apreciando os dados qualitativos desta pesquisa, esse aspecto surge também nas escritas dos sujeitos:

S11: Acredito que ser professor é difícil, porém todas as profissões dependem desta. A falta de reconhecimento e baixa remuneração são fatores desanimadores, porém a educação é a porta para o sucesso do país.

S33: Espero que futuramente a profissão seja valorizada.

S46: A profissão de Professor é mais desvalorizada a cada dia, mas a vontade de poder ensinar e "fazer" com que a educação construa seres humanos mais dignos é maior que qualquer desvalorização.

Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2009, p. 4) registra que a Organização Internacional do Trabalho – OIT e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, tem manifestado "[...] preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão".

Pereira (1999) justifica esse contexto como resultado da falta de condições de trabalho, dos baixos salários, da jornada excessiva de trabalho e da inexistência de planos de carreira.

Esses fatores afugentam os bons profissionais, aqueles que poderiam atuar, não apenas na educação básica, mas também na formação de professores (SACRISTÁM, 2002).

Defourny (2009, *apud* GATTI e BARRETO, 2009, p. 8) considera que “Apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos, [...] a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história”.

Os dados qualitativos corroboram a análise da Concepção acerca da Profissão Docente, que compõe o subitem 5.1.5.2 deste trabalho, que já apontava uma significativa percepção da desvalorização da profissão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta à questão *Porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula?* obriga a evocar essa mistura de vontade, de gostos, de experiências, de acaso até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.

(Antônio Nóvoa)

Não são recentes os debates sobre a importância da educação no desenvolvimento de um país. Atrelada a essas discussões, está a questão da formação dos professores, que, a despeito de não ser o único ou o mais relevante elemento responsável por uma educação de excelência, não pode ser colocada às margens dessas reflexões.

Discutir a formação docente e sua influência na qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens brasileiros requer a observação de muitas outras variáveis, que devem ser devidamente tratadas por meio de políticas que valorizem o trabalho docente. Essas variáveis, entretanto, não se configuraram como foco de estudo, neste trabalho.

O que se pretendeu com esta pesquisa foi investigar a formação inicial e continuada docente e a construção da identidade profissional a partir das concepções de licenciandos de uma instituição de ensino superior do estado de Minas Gerais.

Com o foco nesse eixo de discussão, os dados foram devidamente analisados, resultando nas considerações que ora são descritas. Esses dados posteriormente serão apresentados aos sujeitos da pesquisa e à instituição de ensino superior que permitiu o acesso aos seus graduandos, servindo ainda para fundamentar futuras publicações e apresentações acadêmicas.

Quanto aos aspectos sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa, os resultados obtidos não foram discrepantes dos encontrados pelos estudos que serviram como elementos de comparação ou ilustração deste trabalho.

No que diz respeito à questão do gênero, corroboram os achados da UNESCO (2004), Rangel (2008) e Gatti e Barretto (2009), quanto à predominância de mulheres, seja nos cursos de licenciatura, seja na atuação docente. Esse domínio do sexo feminino é fruto do processo histórico da educação nacional, da relação

processo educativo e continuidade do lar, em que as professoras eram concebidas como “tias”.

Quanto às questões ligadas à idade dos licenciandos, os percentuais encontrados foram superiores aos do Censo da Educação Superior de 2010 e aos apresentados por Gatti e Barretto (2009). Ou seja, mais alunos do curso de Pedagogia investigados estão dentro da faixa etária ideal em relação à matrícula em curso superior, que é de 18 a 24 anos.

Os dados obtidos na análise do estado civil dos sujeitos apontaram que os licenciandos solteiros representam maior número, assim como os dados da pesquisa realizada pela UNESCO (2004).

Os resultados relativos à renda pessoal e familiar dos licenciandos classificaram mais da metade deles nas Classes C e D da pirâmide social brasileira.

Ressalta-se que a maioria dos sujeitos de pesquisa já está inserida no mercado de trabalho; portanto, são considerados estudantes trabalhadores.

No que se refere à formação dos pais e das mães dos licenciandos investigados, quase metade deles tem baixa ou nenhuma escolaridade.

Adentrando mais especificamente as questões relacionadas ao problema de pesquisa, foi possível verificar a existência de elementos representativos na formação da identidade profissional do professor. Isso porque nas escolhas dos sujeitos predominaram características mais ligadas à idealização da profissão do que propriamente ao trabalho docente, que é conduzir os alunos ao sucesso no processo de aprendizagem.

Uma possível explicação para esse achado pode ser obtida nas considerações de Kuenzer (1999), ao denunciar que o aligeiramento e a desqualificação da formação docente não favorecem a construção de um professor consciente de seu papel como cientista da educação, ou seja, de seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A representação do professor tradicional é significativa, na visão dos licenciandos, o que talvez seja explicado pelos próprios modelos de formadores com os quais os sujeitos conviveram ao longo da vida.

Entretanto, não se pode deixar de citar que a análise dos dados demonstra haver lampejos em direção a um modelo de ensino menos tecnicista, cuja justificativa pode significar esforços de uma formação inicial mais contextualizada.

Também se verificou que algumas concepções consideradas relevantes aos iniciantes, tais como necessidade de atualização, de comprometimento, de domínio conteúdo, vão se esmaecendo durante o transcorrer do curso, o que pode indicar que, ao longo do percurso de formação inicial, os licenciandos perdem características importantes ao exercício docente. Assim, é possível perceber que a constituição identitária desses sujeitos sofre alguma influência durante o processo de formação, ainda que não tenha sido possível identificar as causas das mudanças observadas.

É possível que uma das causas seja o aligeiramento do curso, que impede o reforço dessas premissas éticas profissionais. Pode ser, também, que o que se verifique seja o que Chamon (2003) denominou de ruptura identitária, fruto de um prematuro desencanto com a profissão. Vale uma investigação futura sobre esse aspecto.

Percebe-se, ainda, que muitas das concepções acerca do “ser professor” são trazidas de outros contextos, construídas ao longo do percurso de vida dos sujeitos. Essas concepções parecem estar de tal forma arraigada, que o ingresso em um curso de formação e a vivência acadêmica não conseguem se sobrepor a elas.

Assim, não parece errado concluir que a identidade profissional docente não é fruto apenas da sua formação inicial, confirmando-se a ideia dos teóricos que fundamentaram este estudo e que consideram a identidade um processo contínuo de construção marcada por uma incompletude permanente.

Parece correto dizer que o conceito de formação vai além de uma visão simplista, que remete apenas à formação acadêmica, advogando-se a ideia de que “formar” professores é mera e exclusiva responsabilidade das instituições de ensino, ainda que elas tenham papel fundamental nesse processo.

Na realidade, a formação docente é um processo complexo que envolve considerável número de aspectos, tanto de ordem prática, quanto de ordem subjetiva, sendo ambas importantes na construção identitária do professor.

A figura elaborada pela pesquisadora tem o intuito de ilustrar esse processo de constituição da identidade, marcado pela subjetividade, pela incompletude e por seu caráter contínuo.

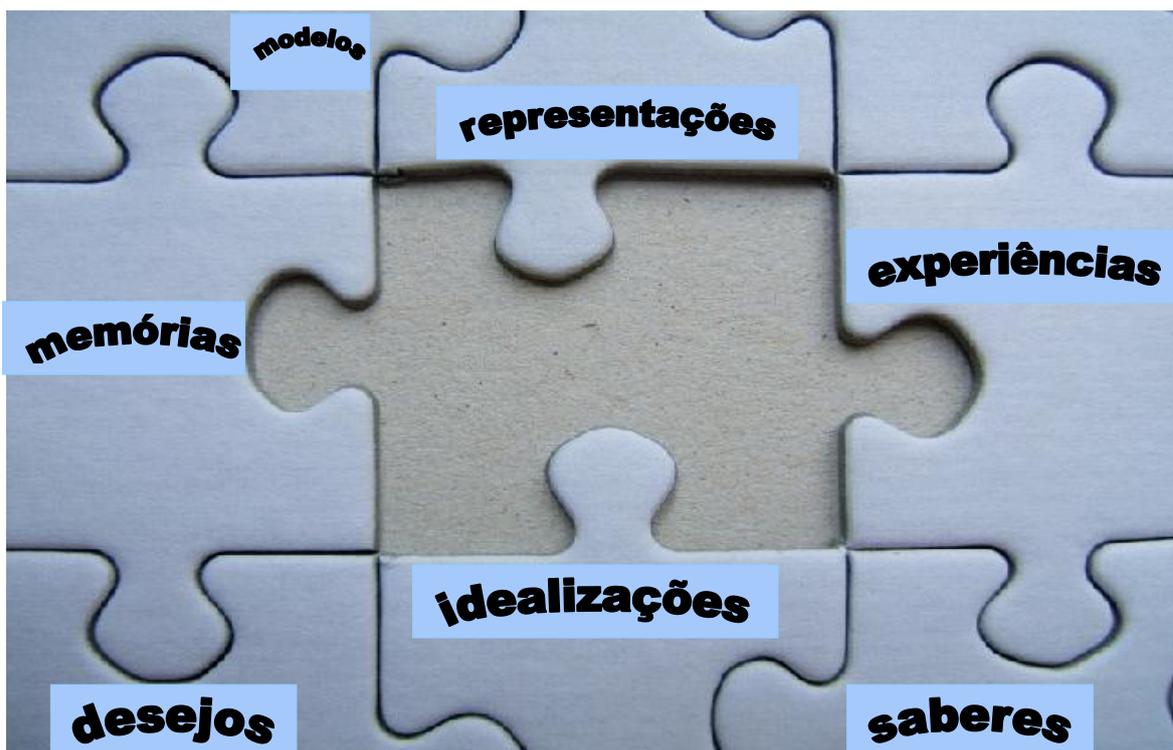


Figura 4: Constituição Identitária - ilustração

Esse processo de construção identitária docente inicia-se, portanto, antes do ingresso no curso de formação inicial.

A análise do eixo da prática, que apresenta as intenções dos licenciados quando do exercício da atividade docente, também traz indícios de representações de um modelo de professor construído antes do ingresso no curso de formação, o que significa a idealização dessa prática e corrobora as considerações já elaboradas sobre como se dá a construção da identidade profissional.

Quanto à escolha da profissão, a principal razão é o fato de os sujeitos da pesquisa sempre terem sonhado com a docência, como nos achados de Gatti e Barreto (2009), mesmo considerando que a profissão de professor não apresenta boas oportunidades no mercado de trabalho, muito menos perspectivas de um futuro promissor.

Ainda no que diz respeito à escolha profissional, foi possível observar também uma tendência à idealização da profissão docente, vista como um sacerdócio pelos licenciandos. Essa idealização pode ser fruto de um processo histórico que se torna constituinte do processo da construção da identidade profissional do professor.

Essa concepção pode também impactar no exercício da profissão, uma vez que existe uma distância entre ideal e a realidade profissional.

Isso pode resultar em rupturas identitárias, que, no caso dos professores, geralmente aparecem na insegurança quanto ao seu conhecimento, na desvalorização de seu papel profissional e da escola.

Os cursos de formação inicial deveriam aproximar o universo de atuação profissional do meio acadêmico, diminuindo, em parte, e na medida do possível, as impressões construídas ao longo da vida sobre o que representa a profissão docente.

Outro aspecto que vale mencionar diz respeito à percepção da docência como uma carreira pouco valorizada pelos licenciandos. Essa desvalorização também pode ser resultado de um processo histórico, que culminou na representação de uma profissão com baixo status.

Sendo assim, parece importante que se pense em políticas educacionais que venham contribuir para a real valorização da carreira de professor, adotando-se medidas que repercutam na profissão, tais como aparatos de ordem didático-metodológicos que subsidiem o trabalho pedagógico, planos de salários, de progressão funcional e formação continuada condizente com as necessidades dos educadores.

Diante das informações obtidas junto aos licenciandos, é possível supor que a formação inicial não representa transformações significativas nas concepções dos licenciandos. No que se refere à construção da identidade docente, constitui-se como um de seus elementos formativos.

Ao finalizar este trabalho, registra-se a necessidade de se aprofundar os estudos dessa natureza, refletindo sobre o profissional docente, sobre sua formação e sobre a construção de sua identidade, de suas práticas e saberes, uma vez que o professor representa um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode pensar em qualidade de educação sem que se investiguem os contextos de formação docente, quer nos bancos das instituições de ensino que os formam, quer nas concepções que constroem ao longo da formação sobre o papel do professor e de si mesmo, quer nos estudos de formação continuada ou na observação de sua prática.

A Matriz Curricular da Instituição de Ensino Superior apresentada no capítulo 4 deste trabalho, destinado à apresentação do Método, expõe a abrangência da

formação inicial do pedagogo. Algumas disciplinas, ainda que não se questione o seu valor formativo, podem desviar aspectos ligados à prática docente, em detrimento da já pouca formação específica dispensada à docência.

Um aspecto que deve também ser destacado diz respeito ao currículo versus carga-horária do curso de Pedagogia, a fim de verificar se o conjunto de conteúdos disciplinares e o tempo de duração da formação inicial são condizentes com o resultado que se espera.

Entretanto, a tarefa de analisar o currículo, ainda que seja de muita relevância para a formação, não foi o foco desta pesquisa, ficando a reflexão como uma perspectiva para futuros estudos.

Há também que se debruçar sobre os estudos teóricos que se dedicam ao Curso de Pedagogia, pois, a despeito dos esforços da legislação mais recente em priorizar a docência, aparentemente ainda há dificuldades quanto à identidade dos profissionais oriundos dessa graduação. A própria Resolução CNE/CP Nº 01/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, abre espaço, na redação de seu Artigo 4º, para que os graduandos também atuem na área de “serviços” e apoio da escola, bem como em outros campos de atuação que demandem conhecimentos pedagógicos.

A formação docente deve, como defende Imbernón (2002), colaborar na constituição de um profissional capaz de realizar mudanças individuais e coletivas, de forma consciente e autônoma.

Investigar as concepções dos licenciandos sobre o “ser professor”, sua formação acadêmica e sua construção identitária é uma forma de conhecer e compreender os aspectos que interferem nesse processo, criando possibilidades de intervenção eficientes que colaborem na melhoria da qualidade da formação docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**. Vol. 20, n. 68, p.143-162, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf> . Acesso em 21 de janeiro de 2012.

BAUER, M. W, GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BONI, V., QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol.2, n. 3, p., 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 20 de julho de 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996, p. 27894.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2002.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2006.

_____. Ministério de Educação. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2011.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V., RIBEIRO, R., BARBOSA, R. L. L., GEBRAN, R. A. (orgs).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CAMPOS, S., PESSOA, V. I. Discutindo a Formação de Professoras e Professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (orgs) – **CARTOGRAFIAS DO TRABALHO DOCENTE - PROFESSOR (A) – PESQUISADOR (A).** 3ª. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHAKUR, C. R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, no. 117, p. 149 – 176, nov. 2002. Disponível em < www.scielo.br/pdf/cp/n117/15556.pdf > . Acesso em 17 de janeiro de 2012.

CHAMON, Edna M. Q. O. **Formação e (RE) Construção Identitária:** estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. Campinas, SP: [s.n], 2003.

CHAMON, Edna M. Q. O., RANGEL, A. C.M. Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações. **Educar em Revista** (Impresso), 2010.

CHAMON, M. A. Elaboração de questionário usando o *software SPHINX*® . Universidade de Taubaté – UNITAU. **Secretaria do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano. Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais.** 2010.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina – Um Ensaio de Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

COUTINHO, M. C., KRAWULSKI, E., SOARES, D. H. P. Identidade e Trabalho na Contemporaneidade: Repensando Articulações Possíveis. **Psicologia & Sociedade**, 19, Edição Especial 1, p. 29-37, 2007.

DESCHAMPS, J. C., MOLINER, P. **IDENTIDADE EM PSICOLOGIA SOCIAL – Dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, C. Trajetórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**. Vol. 19, n. 62, Abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002 > . Acesso em 20 de novembro de 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, I. C. A. Formação de Professores: Dimensão Interdisciplinar. **REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Vol. 1, n. 1, p.103-109, Maio/2009. Disponível em: <
www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/24/6 >
Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

FONTANELLA, B.J.B., RICAS, J., TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24 (1): 17-27, jan., 2008.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil – Relatório Preliminar**. 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf/> > Acesso em: 12 de fevereiro de 2012.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S., ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor. Histórias de vida e aprendizagem. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artmed Editora, Ano XI, n. 43. Agosto a Outubro de 2007.

HALL, S. **A identidade cultural da Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2005.

_____ Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Aprender com as histórias da vida. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artmed Editora, Ano XI, n. 43. Agosto a Outubro de 2007.

JESUS, S.N., SANTOS, J.C.V. **Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004. Disponível em < revistaseletronicas.pucrs.br > . Acesso em 06 de fevereiro 2010.

KARIER, C. J. A educação é o campo de batalha sobre o qual os conflitos mais significativos ocorreram no século XX. In: WAJSKOP, G. (Org.) **A Formação e a**

iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade de ensino. São Paulo: Edições SM, 2009.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do *professor sobran*te. **Educação e Sociedade**. Vol. 20, n. 68, Campinas, dezembro de 1999. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009 .Acesso em 20 de setembro de 2011.

LAURETTI, C., BARROS, M. N. F. IDENTIDADE: QUESTÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS. **PSI – REVISTA DA PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL**. Vol. 2, n. 1, s/p, junho de 2000. Disponível em: < www.uel.br/ccb/psicologia/revista/vol2n1.htm > . Acesso em 20 de novembro de 2011.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de Interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa em ciências humanas**. No. 73, p. 01-23, agosto de 2005. Disponível em: < <http://www.journal.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2176/4455> > . Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

LIBÂNEO, J.C. DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA: IMPRECISÕES TEÓRICAS E CONCEPÇÃO ESTREITA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EDUCADORES. **Educação & Sociedade**. Vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, outubro de 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 e março de 2012.

LIBÂNEO, J. C, PIMENTA, S.G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (org.) - **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, E. F, O Curso de Pedagogia e a Nova LDB: Vicissitudes e Perspectiva. In: MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R. (org.) – **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. 1ª. reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

LOURO, G. L. MULHERES EM SALA DE AULA. In: PRIORE, M.D. (org.) – **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**. Vol. 4, n. 02, p. 79-88, dezembro de 2002.

MARCELO, C. PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CONHECIMENTO SOBRE APRENDER A ENSINAR. **Revista Brasileira de Educação**. No. 9, p. 51-88, 1998. Disponível em: < <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlosmarcelogarcia/archivos/Pesquisa.pdf> > . Acesso em: 30 de abril de 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação**. No. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: < sisifo.fpce.ul.pt > Acesso em: 30 de abril de 2012.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**. 2003. *On-line version* ISSN 1982-7849. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo> >. Acesso em 18 de agosto de 2010.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2007.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações – Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Marcos**. Vol.7, n. 13, p.31-44. jun. 2002 .

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), p. 98-110, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf> > . Acesso em 15 de janeiro de 2012.

MOREIRA, A. M. **Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: UNITAU, 2011, 136 f. Dissertação (Mestrado) – IBH – Instituto de Básico e Humanidades , Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as Histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) – **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 68, p.109-125, dez. 1999
Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> > . Acesso em 28 de abril de 2012.

PEREIRA, J.E.D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**. Ano 10, n. 15, p. 82-98, jan-jun. 2007. Disponível em < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/.../168> > . Acesso em 01 de maio de 2012.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyolla, 2006.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 03-15, março 2005. Disponível em < <http://www.ibict.br/liinc> > . Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

RANGEL, A. C. M. **Formação de professores em Belém-Pará: um estudo transversal sobre as diretrizes curriculares nacionais, saberes, práticas e identidade profissional docente**. São Paulo: UNITAU, 2008, 301 f. Dissertação (Mestrado) –

Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

REALI, A.M.M.R., TANCREDI, M. S.P., MIZUKAMI, M.G.N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. Vol. 34, no. 1, Abr. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022008000100006&script=sci_arttext >. Acesso em 19 de fevereiro de 2012.

RUZ, J. R. Formação de Professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, R. V., RIBEIRO, R., BARBOSA, R. L. L., GEBRAN, R. A. (orgs). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SACRISTÁN, J.G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG. Vol.25, p. 21-28, jul/dez. 2002. Disponível em: < www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/.../1667 >. Acesso em 28 de abril de 2012.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, n. 40, p. 143-155. jan/abr de 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> >. Acesso em 21 de janeiro de 2012.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf . Acesso em 22 de maio de 2012.

SCHEIBE, L., AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em 29 de janeiro de 2012.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, E. L., MENEZES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, E. P., CHAKUR, C.R.S.L. A Tomada de Consciência da Crise de Identidade Profissional em Professores do Ensino Fundamental. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Vol. 2, n. 3, p. 221-241, jan/jul. 2009. Disponível em < www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/581 > . Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

SILVA, H. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 479-493, set/dez.2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, S. T., PAVAN, R., BACKES, J. L. OS CONCEITOS DE CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NOS ESTUDOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO. III **SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE – saberes locais, educação e autonomia**. 2009. Disponível em: < <http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%207B02%20%20Simone%20Teixeira%20de%20Souza,%20Ruth%20Pavan%20e%20Jos%20E9%20Lic%20Dnio.pdf> > Acesso em 11 de dezembro de 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias- acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAZQUEZ, A.D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILLELA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T, FILHO, VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

WALTER, S.A., BACH, T.M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. In: **XII SemeAd – Seminários em Administração**. 2009. Disponível em: <
http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=820> . Acesso em 30 de abril de 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANEXO

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo realizada por uma aluna do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, do IBH – Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté, orientada pelo Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Seguindo preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa.

Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará quaisquer danos a sua pessoa.

A seguir, apresentamos as informações gerais sobre este estudo, reafirmando que qualquer outra informação poderá ser fornecida a qualquer momento pela aluna pesquisadora ou pelo professor orientador deste trabalho.

Tema da Pesquisa: FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Aprovação no Comitê de Ética: Protocolo do CEP/UNITAU n. 519/10

Procedimento: Os dados serão coletados por meio de questionários.

Sua participação: Responder ao questionário.

Você terá liberdade para recusar sua participação, assim como para solicitar exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Agradecemos sua participação, enfatizando que contribuirá para a construção de conhecimentos na área de Educação.

Taubaté/março/2011

Rozemara Cabral Mendes de Carvalho – pesquisadora

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____, portador da cédula de identidade nº _____, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos nesta pesquisa.

Assinatura _____ Data: _____