



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAGNA SALES BARRETO

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE

RECIFE,
2016

MAGNA SALES BARRETO

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Doutorado.

Orientadora: Dr^a Clarissa Martins de Araújo

RECIFE,

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

B273c Barreto, Magna Sales.
A Constituição da Profissionalidade Docente de Estudantes do
Curso de Pedagogia da UFPE / Magna Sales Barreto. – 2016.
266 f. ; 30cm.
Orientador: Clarissa Martins de Araújo.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores – Formação. 2. Curso de Pedagogia – UFPE. 3.
UFPE – Pós-graduação. I. Araújo, Clarissa Martins de. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.) UFPE (CE2016-87)

MAGNA SALES BARRETO

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Doutorado.

Aprovada em: 06/07/2016

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Clarissa Martins de Araújo
1^a Examinadora / Presidente

Prof. Dr^a. Márcia Maria de Oliveira Melo
2^a Examinadora

Prof. Dr. Everson Melquiades Araújo Silva
3^a Examinador

Prof. Dr^a. Kátia Maria Da Cruz Ramos
4^a Examinadora

Prof. Dr^a. Aida Maria Monteiro Silva
5^o Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a DEUS: “esse Deus que foi expulso por Karl Marx do céu; retirado do inconsciente por Freud; banido da ciência por Darwin; assassinado por Nietzsche; transformado em delírio por Richard Dawkins; secularizado e relativizado por Cristãos pós-modernos e em breve virá gloriosamente nas nuvens do Céu para espanto, terror e decepção dos incrédulos...” Pastor Gilberto Theiss. Dedico ainda, este trabalho a Augusto Barreto e Rebeca Barreto, que são minha família, o meu sentido de viver, minha alegria e meus amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Senhor e Salvador JESUS CRISTO, pelo seu amor e cuidado, por seu sangue derramado por mim em uma cruz, pela força concedida, por ter-me concedido também graça, paciência e sabedoria, por se fazer presente em momentos de solidão acadêmica, provando-me, a todo o momento, a sua grandeza, o seu poder e a sua benignidade. Por ter-me ensinado que a sua graça e o seu amor são o que tenho de mais importante, e por ter traçado para minha vida planos melhores e mais grandiosos do que planejei e imaginei e esperei alcançar.

Ao meu esposo amado, Augusto Barreto, por sempre servir de exemplo acadêmico, pela ajuda, pelo incentivo nos momentos difíceis que passamos no decorrer de uma trajetória acadêmica de ambos, em que pudemos contemplar o amadurecimento e o crescimento um do outro, por ter-me dado e criado junto comigo nossa linda filha, Ana Rebeca, a quem amamos tanto e que tem se tornado uma linda jovem. Agradeço-lhe “Filho”, até mesmo pelas inúmeras críticas e por tantas cobranças, pois agora entendo que se fizeram mais do que necessárias para o alcance de metas e objetivos hoje conquistados. Obrigada por, depois de 13 anos ao seu lado, ainda poder dizer: eu o amo hoje e sempre.

À minha filha Ana Rebeca, por seu amor, sua alegria, seu companheirismo, seu carinho e sua compreensão. Filha, mais uma vez eu lhe peço perdão pelas horas de convívio que tive que negar-lhe em função da construção deste trabalho e pelas vezes que me fiz ausente mesmo estando em casa. Saiba que tudo isso foi para que venhamos a desfrutar do conhecimento constituído. Mesmo diante de tantas limitações maternas, você é uma linda e inteligente garota e me orgulho muito da pessoa maravilhosa que se tornaste.

Agradeço ao meu amado pai, Aluizio de Albuquerque Sales, homem simples e honrado que sempre depositou em mim muitas esperanças. Obrigada, “Lula”, por tanta perseverança em minha educação e pela ajuda nos momentos de grandes dificuldades, dando-me força e incentivo para continuar na caminhada acadêmica. Agradeço ainda à minha mãe, Ivanilda Aureliano, pelo amor concedido e por compreender minha ausência devido à construção deste trabalho.

Agradeço ao meu sogro, Pedro Barreto, por acreditar nesta realização e me impulsionar a continuar perseverando, e à minha sogra, Maristela Barreto, por me ajudar em oração e no auxílio à minha filha: vocês são a família que foi dada por DEUS.

Agradeço aos meus irmãos, Margareth, Heloisa, Pollyane, Rodrigo, Pedro Paulo e Jhonatas (caçula), pelo incentivo, pela força e pelo orgulho que sentem por mim. Desculpem-me se nesses últimos anos não tenho sido a irmã carinhosa ou compreensiva que fui outrora, por demandas do doutoramento.

Agradecer à minha avó Margarida de Albuquerque (que em meio a esse processo de escrita partiu desta vida). Minha querida “Mamãe Margarida”, obrigada por ter-me acolhido e criado como sua filha. Com lágrimas lamento não poder ler. Simplesmente eu sempre a amarei.

A todos os meus familiares, amores de minha vida – avós, tios, tias, primos/as, sobrinhos/as e àqueles que se tornaram membros da minha grande família, cada um à sua maneira, suportaram as minhas angústias, respeitaram a minha ausência e sei que sempre se orgulharam, torceram por mim e me amaram incondicionalmente.

Especialmente à minha orientadora, Prof^a Dr^a Clarissa Martins de Araújo, pelo carinho, pelo incentivo, pela serenidade e tranquilidade em conduzir as orientações mesmo diante de minha ansiedade que só aumenta ao longo dos anos, obrigada pela ajuda e paciência prestada, desde a graduação até o presente momento. Saiba que, depois de 10 anos sob sua orientação, tenho crescido muito como profissional, e eu lhe devo muito desse crescimento, e que aprendi a admirá-la cada dia mais tanto como profissional quanto como pessoa tão humana que é. Sua simplicidade e sua tranquilidade têm sido meu porto seguro. Obrigada!

Agradeço aos professores, Kátia Ramos, Shirleide Cruz e Everson Melquíades, pelas contribuições valiosas no momento da banca de qualificação do meu projeto de pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela qualidade, sensibilidade e compromisso com que realizam a sua função enquanto docentes, o que faz muita diferença em nossa formação. Tenho orgulho de dizer que sou aluna da UFPE e de todos os que fazem parte do PPGÉ.

Aos amigos/as da turma 11, pelos momentos prazerosos de estudos e pesquisas, pelos debates calorosos, e por todo o carinho que demonstraram quando de nossos encontros casuais neste período de isolamento na construção da escrita da tese e por todos os momentos compartilhados durante o doutorado. Em especial à Fabiana e à Fernanda que acompanharam

comigo não apenas as disciplinas, mas todo o andamento da pesquisa e as dificuldades enfrentadas.

Quero agradecer também àqueles amigos acadêmicos que a UFPE me concedeu e que me estenderam as suas mãos, que me ouviram, me incentivaram e dedicaram tempo às minhas ligações inesperadas, amigos como Iagrice Lima, Adriana Araújo, Fabiana, Ana Flávia, Rejane, Everson, Zélia, Rossana Tenório, Fábio Paiva, Ana Paula Rufino, Simony, Izabel, Fernanda. Muito obrigada! Vocês são para mim referências e exemplo a ser seguido.

A Laedson e Joyce que me ensinaram a ser orientadora e vencer meu primeiro desafio, obrigado pela amizade e parceria acadêmica que desenvolvemos.

Ao amigo Arnaldo Sucuma pela paciência no ensino da língua francesa quando participei do processo seletivo do doutorado e por toda a colaboração com o Resumé.

A Aurea Rocha por toda contribuição no momento de qualificação e reorganização do objeto do estudo, pela paciência apresentada, contribuição de sua pesquisa para a construção deste trabalho, por sua amizade, sensatez e pelo exemplo de docente dedicada que você representa.

A Shirleide Cruz agradeço triplamente: por ser uma amiga; por sua pesquisa apresentar-se como meu livro de cabeceira, contribuindo significativamente na construção deste trabalho; pelas críticas construtivas e todo carinho em fazê-las e todo o acompanhamento desde o mestrado. Obrigada, você é sensacional!

Muito obrigada aos professores Alfredo Gomes, José Luiz Simões, Edilson Fernandes e Janete Azevedo, pois nesse percurso me ensinaram a lutar por melhores condições para a educação em nosso país, para a nossa universidade e para nossa formação docente.

A professora Maria Eliete Santiago, por seu compromisso e pelas contribuições, enquanto professora durante este percurso formativo, e por seu compromisso com as pesquisas e com o campo da formação de professores.

A professora Silke Weber, pelo privilégio, alegria e experiência significativa (que muito contribuiu na construção dessa pesquisa) em ser sua aluna na disciplina de “profissões e sociedade” do programa de pós-graduação em sociologia - UFPE. Obrigada pelo seu exemplo brilhante de profissional docente.

Aos funcionários do PPGE, nas pessoas de Isabela, Morgana, Shirley, Leandro, Karla, a quem incomodei e pelas quais fui inúmeras vezes ajudada, obrigada por todo apoio e carinho em

me atender.

Aos coordenadores do PPGE, ao longo dos anos de 2012 a 2016, representado pelos professores Alfredo Macedo Gomes e Ramon Oliveira. Agradeço a ambos pelo excelente trabalho desenvolvido na condução do programa.

Aos/às amigos/as da Escola da rede estadual Olívia Carneiro de Carvalho, na qual trabalho como analista educacional, por todo o carinho, por todo o apoio e pela compreensão.

Quero agradecer ainda as orações do meu querido e estimado pastor Moisés Junior, homem honrado que tem dedicado a vida a servir a todas as suas ovelhas. Agradeço também comissão de irmãs de oração de Caxangá que sempre dedicou tempo de oração para que eu tivesse forças para concluir este trabalho.

Quero agradecer a todos os amigos que fazem o GEFAI (Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão), espaço formativo em que tenho crescido academicamente e em que divido as angústias do processo formativo.

Quero agradecer ainda a todos os professores, gestores, alunos, funcionários e colegas que fazem a faculdade Joaquim Nabuco–Paulista, onde atuo como docente, por todo o carinho, por todo o apoio, pela compreensão e por toda a experiência desenvolvida ao longo de quatro anos de trabalho.

Agradeço a todos os que fazem o Centro de Educação, meu querido Centro de Educação-UFPE, lugar em que desejei estar e lutei para chegar porque grande era a minha vontade de fazer parte desse centro; quando aqui cheguei, no ano de 2002, sabia que viera para ficar. Para mim, é uma satisfação fazer parte da história desse centro nos últimos 14 anos. Com alegria convivi nele atuando como aluna, como docente, como estudante de pós-graduação e como militante pela qualidade da educação. Alegria que me acompanha no momento de conclusão desta tese. Serei sempre do Centro de Educação: porque esse desejo e esse sentimento de pertença não esmorecem, porque acredito que a relação estabelecida é merecedora de vínculos sempre efetivos e que muito há ainda a ser vivido.

A todos os estudantes de pedagogia da UFPE que participaram direta e indiretamente na realização deste estudo, tornando possível a concretização de mais um sonho.

Na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico deve haver lugar para a mudança, e não temos de temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos. A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e os costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão (IMBERNÓN, 2006, p. 65).

RESUMO

O principal objetivo da pesquisa foi compreender os elementos que constitui a profissionalidade de estudantes na formação inicial no curso de pedagogia da UFPE. Esse objetivo foi norteado pela seguinte questão de estudo: se a formação inicial é um dos elementos mais importantes para transformar uma profissão, como será que a docência, como profissão, vem sendo compreendida pelos estudantes de pedagogia da UFPE? Estrutturamos nosso arcabouço teórico sobre profissionalidade docente a partir da contribuição de estudos de autores como Sacristán (1995), Ramalho, Nunes, Gualtier (2004), Morgado (2005) e Contreras (2002). A tese contida é a de que existem elementos no percurso da formação inicial de pedagogia que dificultam a constituição da profissionalidade docente na perspectiva da identificação com a profissão. Como aporte metodológico, nossa pesquisa, de abordagem qualitativa, se configura como um estudo de caso. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário, visando primeiramente conhecer o perfil dos estudantes de final de curso de Pedagogia e identificar os sujeitos que participaram da entrevista. Para análise de concepções de docência e constituição de profissionalidade, realizamos a entrevista semiestruturadas com (12) estudantes de pedagogia, tomando como foco a constituição profissional na formação inicial. Para tratamento e análise dos dados utilizamos os procedimentos da análise temática, na perspectiva de Bardin (1977), buscando apreender a dinâmica construtiva do modo de se sentir e se constituir professor, erigindo a profissionalidade docente. O estudo permitiu identificar as dificuldades e facilidades apresentadas pelas estudantes no seu percurso formativo profissional. Considerando inicialmente os aspectos que favorecem essa profissionalidade, encontramos nove elementos; dentre eles destacamos: a realização pessoal; a qualidade dos professores do curso de pedagogia; a motivação por parte de alguns docentes do curso de pedagogia; o embasamento teórico adquirido no curso de pedagogia; a motivação por parte de alguns colegas; a troca de experiência com os colegas de turma; a inserção precoce no mercado de trabalho. Como elementos dificultadores na constituição da profissionalidade, evidenciamos: a relação pouco afetiva com os professores; a falta de coletividade; a falta exemplo por parte dos docentes do curso; a desvalorização da docência; as lacunas de conhecimento sobre determinados temas emergentes e sobre os problemas reais da prática docente e a dificuldade de administrar o tempo para trabalho e estudo. Sobre a concepção dos estudantes de pedagogia sobre a contribuição da formação inicial na constituição da profissionalidade docente, chama nossa atenção três visões, a saber: *a concepção de Formação crítico reflexiva*; a concepção de *formação para a relação teórico-prática* e a concepção de *formação profissional*. Quanto à identificação com profissão docente no percurso formativo inicial dos estudantes de pedagogia da UFPE, o que está mais presente nos sujeitos é a percepção da docência a partir da concepção crítico reflexiva ampliada. Uma das considerações que podemos apontar após a construção desse trabalho de pesquisa, é que no processo de constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE, as maiores dificuldades são do âmbito das relações interpessoais, poucas são de caráter estrutural, currículo, ideológico ou didático.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Formação inicial. Identidade profissional. Pedagogia

ABSTRACT

The main objective of this research was to understand the elements that constitute the professionalism of students in initial training in pedagogy course of UFPE. This goal was guided by the following question study: the initial training is one of the most important elements to transform a profession, as does the teaching as a profession, has been understood by pedagogy students UFPE? We structure our theoretical framework on teaching profession from the authors of studies as contribution Sacristan (1995), Ramalho, Nunes, Gualtier (2004), Morgado (2005) and Contreras (2002). The thesis contained is that there are elements in the course of initial training pedagogy that hinder the establishment of the teaching profession from the perspective of identification with the profession. As a methodological approach, our research, qualitative approach, is configured as a case study. We used as instruments for data collection questionnaire, aiming primarily to know the profile of late students of course of pedagogy to identify the subjects who participated in the interview. For analysis of teaching concepts and establishment of professionalism, we made the semi-structured interview (12) pedagogy students taking focus on the professional formation in the initial training. For processing and analysis of data we used the procedures of thematic analysis, from the perspective of Bardin (1977), seeking to understand the dynamics of constructive way to feel and be a teacher, upending the teaching profession. The study identified the difficulties and facilities provided by the students in their professional formation. initially considering the aspects that favor this professionalism, we find nine men; among them include: Personal fulfillment; the quality of pedagogy course teachers; the motivation of some of pedagogy course teachers; the theoretical background acquired in the course of pedagogy; motivation by some colleagues; the exchange of experience with classmates; early entry into the labor market. As hindering elements in the constitution of professionalism, show: a little emotional relationship with the professors; the lack of community; lack example from the course teachers; the devaluation of teaching; knowledge gaps on certain emerging issues and about the real problems of teaching practice and the difficulty of managing the time to work and study. On the design of teaching students about the contribution of initial training in the constitution of the teaching profession, we identified three listed concepts: *The contribution of design to the reflexive critical training*; *The contribution of design of the theoretical and practical relationship* and *the contribution of design to professional training*. The identification with the teaching profession in the initial training course for teaching students from UFPE, the subjects have a concept of reflective and expanded critical teaching. One of the considerations in general, we can consider after the construction of this research is that there are indeed difficult in the process in the professionalism of the constitution process of teaching students the UFPE, and are the scope of interpersonal relationships, few character structural, curriculum, ideological or didactic.

Keywords: Teaching Professionalism. Initial formation. professional identity. Pedagogy.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche était comprendre les éléments qui constituent le professionnalisme des étudiants en formation initiale à la Faculté d'éducation de l'UFPE. Cet objectif a été guidé par l'étude de la question suivante: Si la formation initiale est l'un des éléments les plus importants pour transformer une profession, tout comme l'enseignement en tant que profession, a été compris par les étudiants en pédagogie de l'UFPE? Nous structurons notre cadre théorique profession d'enseignant de la contribution des études d'auteurs comme Sacristan (1995), Ramalho, Nunes, Gualtier (2004), Morgado (2005) et Contreras (2002). La thèse contenue est qu'il ya des éléments dans le cadre de la pédagogie de la formation initiale qui entravent la mise en place de la profession enseignante dans la perspective de l'identification avec la profession. Comme entrée de recherche méthodologique, nos recherches, l'approche qualitative, configure comme une étude de cas. notre recherche, l'approche qualitative, est configuré comme une étude de caso. Nous avons utilisé comme instruments de collecte de données questionnaire, visant principalement à connaître le profil des élèves en retard de la Faculté d'éducation et essayé d'identifier les sujets qui ont participé à l'entrevue. Pour l'analyse des concepts d'enseignement et de création de professionnalisme, nous avons fait l'entrevue semi-structurée avec (12) étudiants de la pédagogie, prenant l'accent sur la formation professionnelle dans la formation initiale. Pour le traitement et l'analyse des données, nous avons utilisé les procédures d'analyse thématique, dans la perspective de Bardin (1977), en cherchant à comprendre la dynamique de manière constructive à sentir et être un enseignant, ériger la profession enseignante. L'étude a identifié les difficultés et les facilités offertes par les étudiants dans leur percusion de formation professionnelle. D'abord en tenant compte des aspects qui favorisent ce professionnalisme, nous trouvons neuf hommes parmi eux comprennent: L'accomplissement personnel, la qualité des enseignants de cours de pédagogie, la motivation de certains cours de la pédagogie de l'enseignement, les connaissances théoriques acquises dans le cadre de l'enseignement, de la motivation par certains collègues, d'échanger des expériences avec des collègues classe, entrée sur le marché du travail précoce. Comme gênant éléments dans la constitution de professionnalisme, témoigne: Un peu de relation affective avec les enseignants, le manque de communauté, par exemple par les enseignants de cours, la dévaluation de l'enseignement, les lacunes dans les connaissances sur certaines questions émergentes et sur les problèmes réels la pratique de l'enseignement et de la difficulté de Administrer le temps de travailler et d'étudier. Sur la conception de l'enseignement des étudiants à propos de la contribution de la formation initiale à la contribution de la formation initiale dans la constitution de la profession enseignante, notre attention trois vues, à savoir *la conception de la formation critique réflexive; la conception de la formation pour la relation théorique et pratique et la conception de la formation professionnelle*. L'identification avec la profession enseignante dans le cadre de la formation initiale des étudiants en pédagogie de l'UFPE, qui est plus présent dans la perception de l'objet de l'enseignement de la conception critique de réflexion élargi. L'une des considérations que nous pouvons pointer après la construction de ce travail de recherche est que le professionnalisme du processus de constitution de le professionnalisme des étudiants en pédagogie UFPE, les plus grandes difficultés sont la portée des relations interpersonnelles, quelques-uns sont de nature structurelle, curriculum, idéologique ou didactique.

Mots-clés: Profession d'enseignant. La formation initiale. L'identité professionnelle. Pédagogie

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustração dos eixos de análise dos dados136

Figura 2 - Dificultadores no processo de constituição da profissionalidade docente 161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das motivações discentes para escolha do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2015.....	220
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições sobre os termos “profissão”, “trabalho” e “ofício”	34
Quadro 2 – Quadro síntese do levantamento dos sujeitos investigados no estudo.....	127
Quadro 3 – Quadro síntese dos sujeitos, idade, formação e tempo de docência.....	127
Quadro 4 – Elementos que favorecem/dificultam a constituição da profissionalidade docente	140
Quadro 5 – Contribuições, influências e elementos constitutivos do curso na formação dos estudantes de Pedagogia.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação de professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação do curso de formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNICEF	United Nations Childres
PROGRAPE	Programa Especial de Graduação em Pedagogia
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	CAPÍTULO I - PROFISSÃO PROFESSOR: CONSTITUIÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	29
2.1	A constituição da profissão professor.....	29
2.1.1	A gênese do processo histórico de profissionalização da docência.....	41
2.1.2	A profissionalização da docência: elementos conceituais.....	47
2.2	A formação de professores no Brasil.....	50
3	CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO INICIAL NA RELAÇÃO COM A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	55
3.1	A formação inicial e o curso de pedagogia no Brasil.....	57
3.2	A formação inicial do profissional docente e políticas educacionais: reflexões sobre a pedagogia	68
3.3	A origem do conceito do termo profissionalidade.....	78
3.4	Profissionalidade docente: algumas concepções e conceitos.....	80
3.5	A discussão de coletividade na constituição da profissionalidade docente.....	89
3.6	Profissionalidade Docente: contributos para uma análise do Estado do conhecimento.....	92
3.7	A identidade docente no processo de constituição da profissionalidade docente: Concepções de identidade e a identidade docente.....	101
3.8	A relação e diferenciação entre os termos Identidade e profissionalidade docente.....	111
4	CAPÍTULO III - CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA	115
4.1	Estratégias metodológicas da pesquisa.....	118
4.1.1	O estudo piloto.....	119
4.1.2	O desenvolvimento da pesquisa.....	120
4.2	O campo de pesquisa.....	121
4.2.1	O curso de pedagogia da UFPE.....	123
4.3	Os sujeitos da pesquisa.....	125
4.4	Procedimentos de coletas de dados.....	128

4.4.1	O questionário.....	129
4.4.2	A entrevista	130
4.5	Concepções norteadoras para análise dos dados.....	134
5	CAPÍTULO IV- A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O CONSTITUIR-SE PROFESSOR NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA..	139
5.1	Os elementos da formação inicial que interferem na constituição da profissionalidade docente.....	140
5.1.1	Elementos facilitadores no processo de constituição da profissionalidade dos estudantes do curso de pedagogia da UFPE.....	141
5.1.2	Os elementos que dificultam a constituição da profissionalidade docente dos estudantes do curso de pedagogia da UFPE.....	161
6	CAPÍTULO V - A CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	190
6.1	A concepção de contribuição para a formação crítico-reflexiva.....	191
6.2	A concepção de contribuição da relação teórico/prática	199
6.3	A concepção de contribuição para a formação profissional	203
7	CAPÍTULO VI - A IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOCENTE NO PERCUSSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	217
7.1	As razões da escolha da profissão	217
7.2	O Entendimento de Docência dos Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE....	223
7.3	A percepção profissional da docência dos estudantes ao término do curso de Pedagogia	229
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS.....	243
	APÊNDICES	262

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema de pesquisa emerge ao longo de minha trajetória profissional, desde o magistério, quando, frente às dificuldades no cotidiano escolar, já refletia sobre a qualificação para o exercício da docência. Tal fato me impulsionou a realizar o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco no período de 2002 à 2006. Nesse momento inquietava-me a frequência com que os colegas de turma e de trabalho afirmavam a insatisfação em serem professores. Eles reclamavam dos baixos salários e do não reconhecimento da profissão, ressaltando o descontentamento quanto ao estigma de “professorinhas”, o desmerecimento por parte de alguns professores do curso de pedagogia quanto à formação preferencialmente para a docência e a forma como a sociedade, de um modo geral, percebe com descredibilidade e desrespeito a profissão dos professores. Essa realidade me levou a pesquisar sobre o tema tanto no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2006, quanto no mestrado em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (doravante UFPE).

No período de 2010 a 2012 atuei como professora substituta no Centro de Educação da UFPE, no departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Nesse momento pude observar, mais uma vez, que os alunos de pedagogia não querem atuar como docentes. Muitos afirmam que, ao concluir o curso, vão procurar outros espaços e campos de atuação profissional, alegando que a docência é uma vocação e que eles não a possuem. Em paralelo com a minha atuação como docente no curso de pedagogia, nos encontros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Arte e inclusão – GEFAI, do qual faço parte, as trocas de experiências com os demais colegas e os resultados da pesquisa de mestrado apontando a pouca contribuição da formação inicial no processo de constituição de profissionalidade docente nos levaram a refletir sobre como a profissionalidade se constitui na formação inicial em pedagogia. Mais uma vez me senti tomada por essa realidade do curso de pedagogia e ingressei novamente na Pós-Graduação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, visando buscar, no doutorado, me aprofundar na constituição da profissionalidade docente, focando, então, não mais os saberes docentes mobilizados no trabalho de professores com adolescentes em classes regulares (BARRETO, 2006), ou a constituição da

profissionalidade docente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (BARRETO, 2011), mas o olhar se volta para os alunos do curso de Pedagogia e sua profissionalidade.

Os estudos de Rocha (2014) revelam que o Curso de Pedagogia da UFPE enfatiza mais os conteúdos curriculares, explorando pouco a profissionalidade docente no processo de formação dos pedagogos. De acordo com a autora, as ações educativas que tratam desse tema no referido curso dão visibilidade ao caráter mediador do conhecimento didático-pedagógico.

É importante destacar o interesse crescente sobre o tema no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, o que nos sinaliza que a formação e as práticas pedagógicas demandam um maior aprofundamento em ações que promovam a profissionalidade e a identidade docente. Trazemos aqui algumas dissertações e teses dos últimos três anos que tomam como objeto de estudo a profissionalidade docente, como por exemplo, Barreto (2011), Cruz (2012), Ferraz (2012) e Rocha (2014)

Barreto (2011), em pesquisa desenvolvida no mestrado, nos leva a refletir sobre a constituição da profissionalidade docente em professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, apontando, já naquele momento, que, dentre os saberes mobilizados pelas professoras, os que são provenientes da formação inicial têm contribuído de forma discreta para a profissionalidade docente, principalmente no que se refere a função do professor na atual sociedade. Segundo as professoras/sujeitos da pesquisa, as discussões em relação à docência e a sua profissionalização não são originárias dos cursos de formação inicial, mas de debates provenientes do âmbito dos sindicatos. Entendemos que o curso de pedagogia não é o único espaço onde se constitui a profissionalidade, mas cabe a ele aprofundar os conhecimentos que são específicos para o exercício da profissão.

Os estudos de Cruz (2012), por sua vez, chama a atenção para constituição da profissionalidade polivalente de professores dos anos iniciais, tomando a polivalência como organização curricular de atuação de docentes desse nível de ensino e caracterizando-a como elemento constituinte da profissionalidade docente.

O estudo de Ferraz (2012), em síntese, tentou compreender a reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação, analisando como acontece o processo de configuração da docência universitária na pós-graduação no contexto da avaliação da CAPES. Já o estudo de Rocha (2014) buscou evidenciar a docência

universitária investigando a influência de professores referências na formação e construção da identidade e profissionalidade docente.

Somado a essas pesquisas desenvolvidas no PPGE-UFPE, constamos no referido Programa a implementação de disciplinas, relacionadas ao tema, tais como: “Profissionalidade e Saberes Docentes”, “Identidade e Profissionalização Docente”, “Reciprocidade, Reconhecimento e Pertença na Educação”, todas com carga horária de 60h, o que nos indica que os docentes da instituição já têm a clareza do quão é necessário oferecer condições para se refletir sobre a qualidade do ensino, em suas diferentes modalidades. No que se refere à formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFPE, esse movimento indica o quanto precisamos avançar nas dimensões da profissionalidade destacadas por Contreras (2002), a saber: à *obrigação moral* dos docentes com o bem estar dos alunos e com a ética; *o compromisso com a comunidade*, ou seja, dos professores com a sociedade; e a *competência profissional* que requer o diálogo das habilidades técnicas com as duas outras dimensões constitutivas da profissionalidade docente.

Tudo isso nos leva a definir como objeto de pesquisa a constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, pois é nessa formação que o sujeito aluno/professor encontra os referenciais necessários a formação profissional, é ela quem possibilita a certificação desse sujeito, ela é um elemento capaz de significar a profissionalidade, a qualidade do ensino e conseqüentemente colabora a profissionalização docente.

A profissionalização da docência é um processo amplo, difícil, que requer envolvimento, decisão, o que inclui novas perspectivas desde a formação inicial, pois é nesse espaço de formação que se inicia uma socialização com a profissão. Como nos afirma Perrenoud (2000), é nesse espaço que são assumidas determinadas regras práticas e princípios que orientam o trabalho do professor. O autor destaca em seus estudos (2001), a necessidade da construção de um novo perfil de profissional docente, um profissional engajado com a profissão, que se identifique e tenha responsabilidade com a docência, contribuindo com a aceleração do processo de profissionalização da docência.

O curso de pedagogia da UFPE é protagonista na formação dos professores do estado de Pernambuco e conseqüentemente tem o objetivo de formar professores que de fato assumam a atividade docente. No entanto, como mencionado anteriormente, percebemos que alguns

estudantes chegam ao final do curso sem uma identificação com a docência, ou tendo uma concepção de docência como vocação. Nesse sentido, o estudo de Oliveira e Silva (2007), sobre a escolha pela profissão docente, ressalta, já naquele momento, o quanto alguns estudantes de pedagogia, futuros professores, vinculam à profissão as imagens de vocação, amor e sacrifício, atribuindo a esta, a ideia de missão, trabalho árduo, levando-os a perceber, portanto, a sua profissão como doação, ou trabalho solidário, e não como um exercício profissional.

Nessa mesma direção, a pesquisa desenvolvida por Santos (2010), no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, vem também reafirmar o acima exposto, evidenciando a vocação como uma marca nas representações sociais do ser professor. Ou seja, foi possível observar nessa pesquisa, que a maioria das professoras (75%) percebe o ‘ser professor’ como uma dimensão vocacional. Ao se referirem à vocação, elas situaram elementos como dedicação, compromisso, amor e doação, que compõem uma espécie de modelo inspirador idealizado do ser professora.

Essa persistência em perceber o professor semelhante a um sacerdote se faz fortemente presente, ainda hoje, na fala de nossos estudantes, o que nos indica não haver um avanço na constituição das dimensões da profissionalidade docente durante o curso de Pedagogia, contribuindo, desse modo, para o processo de desvalorização da profissão. Nossa preocupação com a formação inicial do professor é no sentido de contribuir com a valorização da profissão docente. Nessa perspectiva concordamos com Libâneo (1998, p.49) quando afirma que:

A desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não veem acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão perante a sociedade. [...] há muitas tarefas pela frente, entre elas, resgatar a profissionalidade do professor (LIBÂNEO, 1998, p.49).

Entendemos que o resgate da profissionalidade docente, se faz a partir do aprofundamento das dimensões da profissão, na busca da construção da identidade profissional, de modo a oferecer aos estudantes de pedagogia melhores condições para o exercício da profissão. Isso significa levar o coletivo dos professores a desenvolver, desde a formação inicial, uma nova percepção profissional, a qual lhes possibilite alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional (LIBÂNEO, 1998).

Em seus estudos Imbernón (2006) afirma que é na formação inicial que se precisa ter cuidado com o desenvolvimento da imagem da docência, pois conforme esta se configure, ela pode contribuir com para a constituição da imagem assistencialista/voluntarista/vocacionista da profissão docente, tornando os professores acrílicos à realidade social.

Essa problemática se desenvolve no âmago de um panorama bem precário da formação e atuação docente, aonde as condições de trabalho, os salários indignos e a desvalorização social vêm contribuindo com a desprofissionalização docente no Brasil. Esse cenário tem provocado debates acadêmicos, os quais resultam no aumento de publicações sobre a formação e o trabalho docente, como é observado nos estudos de Veiga (2000, 2002, 2005); Libâneo (2002, 2006); Nóvoa (1995, 2002), Pimenta (2000) e Tardif (2005).

Concordamos com Nóvoa (1995) quando ele ressalta que os professores precisam preocupar-se com a profissão, dirigindo-a, estabelecendo normas e valores que estejam de acordo com a prática profissional necessária para atender às demandas atuais da profissão e que os mesmos precisam preocupar-se com a construção da identidade profissional. Esse aspecto está relacionado à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional e à cultura do grupo de pertença, e influi consideravelmente na constituição da profissionalidade docente.

Diante do acima exposto, indagamos-nos sobre a seguinte situação: se a formação inicial é um dos elementos mais importantes para transformar uma profissão, como será que a docência, como profissão, vem sendo compreendida pelos estudantes de pedagogia da UFPE? Quais as dificuldades e facilidades na constituição da profissionalidade dos futuros docentes que são formados pelo Centro de Educação? Como os estudantes de pedagogia percebem as contribuições do curso para o trabalho como professor? Como se identificam com a docência ao longo do processo formativo?

Partindo desses pressupostos, nossa tese é a de que existem elementos no percurso da formação inicial de pedagogia que dificultam a constituição da profissionalidade docente na perspectiva da identificação com a profissão. Esse percurso é um momento ímpar para o estabelecimento de relações entre os pares, para aprofundamentos nos conteúdos específicos e naqueles voltados para discussões mais amplas sobre concepções de mundo e de educação. Mesmo concordando com a ideia de que a profissionalidade não é construída apenas no contexto acadêmico/universitário da formação inicial, é inegável que nesse processo a universidade é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento dessa formação.

Em sendo assim, elegemos como objetivo principal nesta pesquisa compreender os elementos que constituem o desenvolvimento da profissionalidade de estudantes do curso de pedagogia da UFPE. Visando a esse fim, definimos como objetivos específicos:

- ✓ Identificar os elementos na formação inicial que favorecem e/ ou dificultam a constituição da profissionalidade docente.

- ✓ Aprender a concepção de estudantes de pedagogia sobre como a formação inicial vem contribuindo para a constituição da profissionalidade docente.

- ✓ Identificar como os estudantes de pedagogia se reconhecem no processo formativo para a identificação com a profissão.

Buscamos com este estudo contribuir com o cenário acadêmico das pesquisas sobre profissionalidade docente, o qual carece de discussões que foquem a análise dessa temática a partir do olhar dos estudantes do curso de pedagogia, pois as pesquisas, em sua maioria, tratam da constituição da profissionalidade no âmbito da docência nos anos iniciais, buscando compreender esse termo a partir da concepção dos professores, bem como ocorre o processo de constituição da profissionalidade no âmbito das escolas. Identificamos também, nos estudos levantados, que parte deles toma a profissionalidade como objeto a partir do campo da docência universitária, sem, no entanto, analisar como ela é percebida pelos alunos de pedagogia que estão em formação.

Acreditamos ainda que esta pesquisa trará uma contribuição acadêmica significativa para a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pois ela se fundamenta em um dos princípios inseridos no âmbito das tendências internacionais em relação à formação docente, qual seja, conceber o ensino como atividade profissional que se apoia em um sólido repertório de conhecimentos. Como nos chama a atenção Nóvoa (1995, p.24), “a possibilidade de produzir outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreender como pessoas e como profissionais, é um desafio intelectual estimulante”.

Este trabalho está estruturado, em seis capítulos. No primeiro, sob título de “Profissão professor: constituição, profissionalização e formação docente”, inicia-se a discussão pelo

processo de construção da profissão docente, destacando as concepções de ensino e Educação, examinando ainda a diferença entre ofício e profissão, bem como sobre o surgimento da instituição escola. Após essa discussão, caminhamos pelo processo de profissionalização docente, perpassando brevemente pelas discussões sobre valorização e feminização do magistério. Traçamos um breve histórico do processo de profissionalização da docência e elencamos alguns elementos conceituais desse processo. Finalizando o capítulo, adentramos na discussão sobre a formação dos professores, trazendo elementos como a criação das escolas Normais, o resgate histórico do processo de formação dos professores, e ainda fazendo apontamentos sobre o que se fez relevante nas décadas de 70, 80 e 90 na formação dos professores no Brasil.

No segundo capítulo, intitulado “A formação inicial na relação com a profissionalidade docente”, passamos a discutir especificamente a formação inicial do pedagogo, relacionando-a com o processo de profissionalização docente e com a constituição da profissionalidade docente. Fizemos um resgate histórico do curso de pedagogia e discutimos também as políticas educacionais em relação à formação inicial desse profissional. No que se refere a profissionalidade passamos a discutir a origem do termo profissionalidade, fazendo um resgate dos estudos que discutem o termo desde a noção de *professionalità* instituída na Itália, quanto ao conceito de profissionalidade docente, destacando sua relação intrínseca ao processo de profissionalização da docência. Apontamos também a discussão de coletividade na constituição da profissionalidade docente, procurando compreender o que vem sendo debatido sobre a temática nas mais diferentes linhas de investigação. Buscamos ainda discutir a identidade docente no processo de constituição da profissionalidade docente: concepções de identidade e identidade docente.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico do estudo, em que explicitamos a nossa aproximação da abordagem qualitativa, o campo de investigação, a delimitação dos sujeitos e os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados.

No quarto, no o quinto e sexto capítulo passamos a discorrer sobre a análise dos resultados de nossos estudos, cujo foco central é a constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia. Nesse momento tomamos as informações provenientes dos questionários e entrevistas semiestruturadas, buscando extrair os sentidos e significados para as questões postas nessa pesquisa. Passa-se então a discutir os elementos facilitadores e dificultadores na constituição da profissionalidade dos estudantes do curso de Pedagogia e a

concepção dos estudantes sobre a contribuição da formação inicial na constituição da profissionalidade, a concepção dos estudantes de pedagogia sobre a contribuição da formação inicial na constituição da profissionalidade e a identificação com a profissão docente no percurso formativo dos estudantes de pedagogia.

PARTE I – MARCO TEÓRICO

2 CAPÍTULO I - PROFISSÃO PROFESSOR: CONSTITUIÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.

Este capítulo se propõe discutir o processo de construção da profissão docente, perpassando as discussões primeiramente pelo conceito de educação e ensino para, em seguida, adentrar no processo histórico da docência como profissão onde a discussão direciona-se então para a diferenciação entre ofício e profissão, e o surgimento da escola, no diálogo com os teóricos da literatura brasileira que vêm dedicando esforços ao debate, e enveredando posteriormente pela discussão do processo de profissionalização da docência e formação de professores.

2.1 A constituição da profissão professor

Buscando entender o processo de construção da profissão docente, acreditamos ser fundamental definirmos inicialmente a noção de educação e de ensino, uma vez que são esses os conceitos que caracterizam a ação de um profissional docente, portanto para isso, nos apoiamos nos estudos de Dermeval Saviane que define que a educação é um fenômeno característico dos seres humanos. Portanto, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana (SAVIANE, 2008).

Diferentemente dos outros animais, os homens precisam produzir continuamente sua própria existência, adaptando a natureza a si, transformando-a através do trabalho. Dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo uma exigência do e para o trabalho, bem como que é ela própria um processo de trabalho (SAVIANE, 2008). Como afirma claramente o autor:

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo que a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre a mesma. Caracterizar a função pedagógica nos leva a voltar o olhar à função do pedagogo na Grécia antiga, em que significava literalmente a condução da criança por um escravo ao ensino. O 'ser pedagogo' passa a significar a condução ao saber, à cultura, função transposta posteriormente ao preceptor, ao educador. Através do tempo, a escola passa a ser o local institucional do ensino e da prática pedagógica. Cabe à escola a identificação dos elementos culturais que

precisam ser assimilados pelos indivíduos, concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 1991, p. 19).

Corroborando o entendimento do sentido de educação apontado por Saviane, Paulo freire diz que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” e que “O fenômeno educativo é um fenômeno exclusivamente humano e que o ser humano não é apenas um ser no mundo, mas um ser do, com e para o mundo” (FREIRE, 2007, p.43).

Nessa perspectiva de uma visão ampla do sentido de educação, o dicionário Aurélio define que a educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Contudo é necessário destacar a intencionalidade do ato educativo tal como aponta Libâneo, (2007, p.82):

A educação, enquanto atividade intencionalizada, é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais. O modo de propiciar esse desenvolvimento se manifesta nos processos de transmissão e apropriação ativa de conhecimentos, valores, habilidades, técnicas, em ambientes organizados para esse fim. (LIBÂNEO, 2007, p.82).

Sobre a importância da educação e, conseqüentemente, de quem educa, Brandão se manifesta do seguinte modo:

Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco (BRANDÃO, 2000, p. 451).

Quando se fala em educação, cabe pontuar que partimos do entendimento mais amplo do que apenas ensinar, pois: “Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo, formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade” (DEMO, 1996, p. 16).

O entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso

alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (ROLDÃO, 2005).

A concepção de como ensinar não é algo determinado especificamente, tendo em vista que existem diferentes tendências pedagógicas¹ na educação brasileira, e cada uma destas concebe o ato de ensinar de forma diferente, que por sua vez receberam influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, pautadas nas especificidades de nossa história política, social e cultural de acordo com o período a ser considerado. “Se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que o ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANE, 2008, p.12)

Luckesi (1993, p. 118) defende que “ensinar não é informar, é formar.” Dentro dessa perspectiva, o educando não deve ser considerado simplesmente como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo. Ensinar é, portanto, na concepção de Roldão (2005), “fazer aprender alguma coisa a alguém”, tendo em vista, como afirma Guimarães (2004), que o professor tem o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes que o aluno não possui e, portanto, tem um compromisso de transmitir, atitude que atribui ao docente certa autoridade profissional que valoriza e conduz o seu trabalho na perspectiva de afirmação do ato de ensinar como útil e necessário ao desenvolvimento da sociedade. É evidente que a representação do conceito de *ensinar* e seu entendimento são ainda, nos dias atuais, atravessados por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” (ROLDÃO, 2005).

O que se destaca é saber o que se entende por *ensinar*, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro lado, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento da afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história.

¹ **Libâneo (1994) classificou** nesse estudo duas grandes tendências: a Pedagogia Liberal, reunindo as linhas: ensino tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e a tecnicista; e a Pedagogia Progressista, incluindo as linhas: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Antes de adentrarmos na discussão sobre o início da instituição da função docente, cabe resgatar brevemente o entendimento de termos como *profissão*, *ofício* e *professor*; afirma-se resgate, pois tal discussão fora explorada em estudo anterior, em Barreto (2011).

Sabe-se que o termo profissão surgiu com as formas industriais e competitivas do capitalismo, havendo, portanto, no final do século XVIII, um processo de mudança social em que a sociedade, mais especificamente a classe média, começou a reivindicar que o acesso às profissões fosse definido por meio da educação (COSTA, 1995).

A partir de então a concepção de educação e, principalmente, de profissão modifica-se significativamente, pois a palavra profissão, conforme aponta Popkewitz (1992), não indica a existência de uma definição fixa e universal, também não é independente do tempo e do lugar; profissão, segundo ele é “[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais que as pessoas utilizam” (POPKEWITZ, 1995, p. 38).

Por esse motivo, a palavra “profissão” não pode ser entendida num contexto de neutralidade, pois requer a percepção constante das lutas políticas que a permeiam e dos diferentes movimentos voltados para a construção da profissão, bem como para diversas contingências em relação ao ofício, à ocupação ou ao emprego. A profissão, enquanto termo social e histórico, muitas vezes é uma “legenda” para identificação de pessoas formadas, competentes e especializadas, ou para individualizar aqueles que se encontram junto às esferas de confiança pública (POPKEWITZ, 1995).

Em seus estudos, Dubar (1997) traz o resgate das condições em que surgem as profissões, a partir do século XII, afirmando que elas aparecem por intervenção das organizações das comunidades familiares, pelas associações, pela união por matrimônio, e por corporações “*mester*”, termo originado do latim “*ministerium*”, cujo significado é ofício ou função.

Desse modo, o termo profissão na sociedade medieval configurava-se como arte, ofício “*métier*”, o autor também resgata o sentido da palavra “profissão” para os ingleses apresentando dois sentidos: um ligado ao conjunto de empregos, “*occupations*”, e outro referindo-se às profissões liberais, “*professions*”.

Esse autor, então, aponta que, no percurso histórico evolutivo do modo de socialização e estruturação das atividades dominadas pelas corporações de ofício, as universidades desenvolveram papel fundamental, pois as mesmas foram responsáveis pelas profissões e por seus ensinamentos, enquanto as atividades manuais ficavam a cargo dos ofícios. Por isso, mais

adiante, com o advento da modernidade, as profissões são legitimadas com base na formação universitária.

Destacamos, portanto, o termo profissão e entendemos este como sendo diferente do termo ofício, conforme bem define Braem (2000) para quem que *Ofício* é um tipo de ocupação manual ou mecânica que tem sua utilidade na sociedade e *profissão* seria um ofício que tem um certo prestígio por causa do seu caráter intelectual ou artístico, por causa da noção social daqueles que a exercem. Cabe pontuar que Arroyo (2000) evidencia o termo “ofício”, ressaltando que está atrelado a um saber qualificado, profissional.

Costa (1995) destaca ainda que apenas as classes aristocráticas tinham acesso às profissões e que esse fato não se justificava pela posse de um corpo de saberes; contudo, mais adiante, passa a se justificar desse modo.

O estudo de Espíndola (2009) corrobora explicando essas diferenciações e nos traz definições sobre os termos “profissão”, “trabalho” e “ofício” as quais foram extraídas de dicionários diversos de língua portuguesa como podemos observar no quadro abaixo construído pela autora:

Trabalho	Profissão	Ofício
<p><i>s.m.</i> 1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim.</p> <p>2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento.</p> <p>3. Trabalho (2), remunerado ou assalariado; serviço, emprego (...).6. Lida, labuta (FERREIRA, 2002).</p>	<p><i>s.f.</i> (...) 2. Atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ofício, mister (FERREIRA, 2002).</p>	<p><i>s.m.</i> 1. Trabalho, ocupação, função, mister.</p> <p>2.v. Profissão.</p> <p>3. Incumbência, missão. (...).</p> <p>5. Cargo público ou oficial(...) (FERREIRA, 2002)</p>
<p><i>s.m.</i> 1. Atividade humana aplicada à produção, à criação ou ao entretenimento (...)</p> <p>3. Atividade profissional regular e remunerada.</p> <p>4. Exercício de uma atividade profissional (...). (LAROUSSE, 2002).</p>	<p><i>s.f.</i> (...) 2. Atividade especializada.</p> <p>3. Emprego, trabalho, ofício.(...)</p> <p>5. Carreira. (LAROUSSE, 2002).</p>	<p><i>s.m.</i> 1. Qualquer atividade especializada de trabalho; profissão (...) (LAROUSSE, 2002).</p>

<p><i>s.m.</i>1. Esforço incomum; luta, lida, faina.</p> <p>2. Conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim.</p> <p>3. Atividade profissional regular, remunerada ou assalariada.</p> <p>4. Exercício efetivo dessa atividade (...)Tarefa a cumprir, serviço (...) aquilo que é ou se tornou uma obrigação ou responsabilidade de alguém, dever, encargo (...) (HOUAISS, 2007).</p>	<p><i>s.f.</i> (...)3. atividade para a qual um indivíduo se preparou e que exerce ou não (...).</p> <p>4. trabalho que uma pessoa faz para obter os recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes; ocupação, ofício (...).(HOUAISS, 2007).</p>	<p><i>s.m.</i>1. Qualquer atividade especializada de trabalho, exercida por alguém de forma definitiva ou temporária.</p> <p>2. Trabalho do qual uma pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes; ocupação, profissão, emprego.</p> <p>3 Função de que alguém se encarrega, emprego; trabalho.</p> <p>4. Cargo oficial ou função que se exerce em instituição pública</p> <p>5. Tarefa com que uma pessoa se compromete, incumbência, missão, mister (...) (HOUAISS, 2007).</p>
---	---	---

Quadro 1 - Definições sobre os termos “profissão”, “trabalho” e “ofício”.

Além de evidenciar os termos acima destacados, cabe também salientar que a sociologia das profissões principiou o destaque sobre a distinção entre “ocupação” e “profissão”, adotando uma visão estática que valoriza os diferentes grupos ocupacionais de acordo com um conjunto de características, cuja presença permite atribuir-lhes o estatuto de profissão. Nesse campo da sociologia das profissões, verifica-se que durante algum tempo o conceito de profissão foi abordado como correspondendo fundamentalmente a uma espécie de tipo-ideal, de acordo com o qual as profissões reais tenderiam a aproximar-se, como, por exemplo, as profissões de médico, advogado ou engenheiro. Loureiro (2001) sendo, desse modo uma visão de caráter funcionalista concebida por autores tais como Flexner (1915); Parsons (1972) ; Etzioni (1969) e Carrsaunders (1969), os quais assumem como efetiva a noção de que as competências e os saberes que o profissional precisará possuir deverão constituir uma “ciência aplicada”, baseando-se fundamentalmente em critérios de racionalização, cientificidade e competência técnica. O profissional surge, nesse caso definido, enquanto grupo, como aquele que, tendo sido subordinado a uma formação longa, se especializou e se encontra em condições de resolver, com

rigor e autonomia, problemas sociais e implica a obtenção de reconhecimento social e a atribuição do estatuto, do prestígio e do poder de decisão (LOUREIRO, 2001).

Na definição do termo profissão é ainda possível acrescentar que, de acordo com Sarmiento (1994), existem duas concepções diferentes nas tradições anglo-saxônica e francófona; na anglo-saxônica, o indivíduo que desempenha uma profissão é aquele que desenvolve um trabalho que se enquadra num ramo específico do saber ou da ciência, sendo-lhe, atribuído um valor simbólico elevado e uma dimensão vocacional importante; já a tradição francófona associa a profissão ao desenvolvimento de uma atividade que se apoia em saberes e competências socialmente explicitadas e definidas através de um processo de racionalização. Cabe também evidenciar que a autora pontua que, em Portugal, o termo “profissão” e a correspondente qualificação de “profissional” têm sido, na linguagem comum, aplicados de forma indiferenciada a todos os que desenvolvem um ofício permanente remunerado, incluindo aqueles que realizam trabalho manual.

Faz-se necessário, contudo, o esclarecimento das perspectivas sociológicas de compreensão de profissão anunciadas como visão funcionalista e interacionista. Desse modo, e para a clareza da compreensão dos termos, dialogando com Dubar (2005), o autor nos aponta que, por meio de suas revisões a respeito do tema proposto a profissão pode ser abordada em ambas as perspectivas, esclarecendo que a abordagem funcionalista concebe os profissionais como comunidades reunidas em torno de valores comuns e semelhantes e da mesma ética de serviço, considerando ainda o status que está apoiado no saber científico. Já a perspectiva interacionista considera as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos, apontando uma percepção do coletivo; supõe que haja interação entre os sujeitos, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo.

Cabe evidenciar que tanto Bourdoncle (1994) como Nóvoa (1992) rejeitam uma visão funcionalista da docência, preferindo não caracterizar a docência como profissão, mas, como um processo que caminha nessa direção. Os autores seguem uma perspectiva interacionista na qual as profissões “não são um Estado adquirido e imutável, mas uma situação ou processo, sempre em vias de desenvolvimento ou de regressão” (NÓVOA, 1995, p.72)

Salienta-se que a discussão do processo de profissionalização, classificando uma ocupação como profissão, associando as expectativas, o processo histórico e o processo de

reconhecimento social de uma atividade, tem sido objeto de debate no âmbito das produções sociológicas que discutem as sociedades contemporâneas; muitos autores se ocuparam dessa discussão em diferentes contextos nacionais como Apple (1995); Hargreaves (1994); Nóvoa (1991; 1993); Tardif; Lessard (2005); Contreras (2002); Tenti; Fanfani (2005; 2007), entre outros.

Após essa compreensão das visões funcionalista e interacionista e os esclarecimentos dos termos *trabalho, profissão e ofício* outrora propostos no quadro apresentado e nas reflexões que se seguem, buscamos ainda conceituar os termos *docência e professor*. Assim, no que diz respeito ao termo “**Docência**” pontua-se que a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade licenciatura, no parágrafo 1º do artigo 2º, conceitua docência nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia (...)”. Corroborando esse entendimento da docência como relações sociais, Fanfani (2009, p. 40) define o termo docência como “trabalho com e sobre os outros, é uma atividade que se desenvolve em um conjunto de relações interpessoais intensas e sistemáticas”. Quanto a isso, Arroyo (2000, p.186) vai afirmar que:

[...] Nossa docência é mais do que docência, porque a escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que as matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógica (ARROYO, 2000, p.186).

Sá-Chaves (2001) destaca que a docência pode ser considerada como ato pedagógico, Formozinho (2005), por sua vez, entende que a “docência é uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional” (p.172), e Freire (2007) vai destacar a noção de interdependência entre a docência e a discência.

Entendemos que a docência é o trabalho que o professor desempenha a partir de um conjunto de funções que vão além do ministrar aulas. São funções formativas que demandam um conhecimento abrangente sobre a disciplina e sobre como explicá-la, mas que foram se tornando mais complexas com o tempo, provocando novas condições de trabalho e o surgimento de outras funções na profissão docente (BARRETO, 2011).

Esse entendimento docência tem respaldo no que afirma a lei 11.301/2006 que traça as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia e que define a docência como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, [...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.02).

Em síntese, é a docência atrelada às relações sociais se materializando na ação educativa permeada por uma interdependência entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, sendo, desse modo, o trabalho que o profissional docente realiza.

Se a docência se caracteriza como o “trabalho do professor”, cabe discutirmos também o sentido do termo *Professor*. Dentre os estudos que falam sobre o termo **professor**, destaca-se que o estudo de Rosseto (2002) nos mostra que, etimologicamente, a palavra “professor” origina-se do verbo latino *profiteri*, que significa declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer, mas que também contém em sua raiz a palavra *professio* – profissão, ato de professar os votos religiosos no ingresso a uma ordem ou congregação religiosa.

Entende-se, a partir do afirmado, que ser professor, de início, era uma profissão que exigia, em grande parte, professar, confessar, declarar uma escolha “religiosa” cujo papel exigia uma dedicação integral a “determinada tarefa ou forma de vida” (ROSSETO, 2002, p. 89).

Podemos então, afirmar que a imagem que se construiu do que seja o professor foi estabelecida pela relação entre igreja e educação, interferindo no processo de profissionalização da categoria docente, devido ao fato da compreensão da profissão como um sacerdócio. Tardif (2002) afirma que, de acordo com a história, os professores foram durante muito tempo associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação.

Percebe-se que a imagem social do professor está marcada pelos traços do sacerdócio, entendendo-se o ensino como missão, vocação, e tudo isso influencia na constituição da profissionalidade docente, pois, segundo (ARROYO, 2000, p. 30), “Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída.” Carregar o outro que resultou de tudo”. Portanto, essas percepções da profissão docente como doação de trabalho, vocação, ato de amor, contribuíram evidentemente para certa indefinição da profissão, cooperando de certo modo com a desvalorização docente como nos afirma Nóvoa (1995, p.16):

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre - dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais (NÓVOA, 1995, p. 16).

Além da discussão sobre desvalorização, cabe pontuar que a profissão docente também enfrentou ou tem enfrentado um processo de proletarização, como afirma Enguita (2002), tendo em vista que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Dessa forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica, ao transplantar uma cultura intelectual alienada e alienante (MARUJO, 2004).

A razão básica para a degradação do trabalho docente vincula-se à proletarização do trabalho docente, provocando um movimento inverso à profissionalização. Embora não se possa falar em consenso, o eixo central da teoria da proletarização considera que os docentes, enquanto categoria profissional, sofreram e sofrem transformações nas condições de trabalho e nas tarefas que realizam em função das dinâmicas variáveis do mundo produtivo. (COSTA, 1995); (ENGUITA, 2002). Cabe esclarecer que a trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da industrialização e que teve seus reflexos organizacionais empresariais, nos moldes Taylorista - fordista fundados nas fragmentações na relação de desigualdade e na exclusão dos indivíduos refletidos no âmbito escolar, tirando do professor, em grande medida, a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico, função que coube aos especialistas.

No entanto, apesar da percepção de alguns da docência como semiprofissão, Mortari (1990) afirma que a especificidade do trabalho de professor reside no fato de este envolver-se de forma direta com o produto de seu trabalho, pois se relaciona com o saber e com a cultura, objetivando a educação de seus alunos. Os docentes assumem características daqueles que

exercem função intelectual trabalhando com o conhecimento. Diferenciam-se das demais atividades no processo capitalista de produção, no entanto, atendem aos interesses do capital, uma vez que o conhecimento permeia todo o funcionamento da sociedade moderna e de suas relações de classe (PENNA, 2007).

Para além da discussão sobre proletarização, Ramalho (1994) e Braslavsky (2002), em seus estudos, apontam o argumento de que uma das características da docência enquanto contexto de desprofissionalização seria a feminização. Schiefelbein (1994) explicita que a atividade feminina indica uma tendência à desprofissionalização, devido à diminuição de salário, ao aumento de trabalho, atribuindo-se ao sexo feminino a execução de atividades subordinadas ou destituídas da capacidade de exercer uma gestão ou coordenação, sendo estas destinadas preferencialmente aos professores do sexo masculino.

Carvalho (1998) adverte que faz toda diferença no estudo da profissão docente o fato de termos uma maioria de mulheres como professoras. Isso significa admitir que em qualquer processo de trabalho, seja exercido por homens ou por mulheres, o gênero faz, sim, uma diferença, pois a educação, por um longo período, foi destinada somente aos homens e ministrada também por eles. As mulheres foram inseridas aos poucos no processo de ensino, e as formas de ensinar as meninas eram diferentes das destinadas aos meninos. Tendo objetivos diferentes para as mulheres, a educação feminina visava transformá-las em esposas “perfeitas” e mães cheias de valores e princípios que a sociedade estabelecia como preponderantes.

Conforme Almeida (1998), a feminização do magistério no Brasil aconteceu em um momento em que o campo educacional expandia-se quantitativamente, aliado ao discurso de progresso do país. Porém o abandono das escolas nas províncias brasileiras era latente justificado em grande parte devido à falta de professores com boa formação. Em resposta a esta situação, na metade do século XIX, é que começaram a serem criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes.

Evidentemente o século XXI suprimiu as diferenciações nas maneiras de ensino/instrução entre homens e mulheres, e essa afirmação é percebida pelo grande número de mulheres que procuram pela educação superior; segundo pesquisas, um número muito acima da quantidade de homens. Porém, mesmo com todos esses avanços femininos, a sociedade persiste em definir papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres.

Ressaltamos também que existem estudos que se apresentam contra o argumento da feminização como contribuinte para o processo de desvalorização da docência, como destaca Cruz (2012), na mesma perspectiva, destacamos os estudos de Santos (2004) e Almeida (2006). Os autores recriminam as análises que vão na direção de apontar o processo de feminização na profissão docente como grande contribuidor para a não valorização da profissão, sinalizando que a profissão docente sempre foi mal remunerada mesmo quando era predominantemente masculina, concluindo que a baixa remuneração contribuiu, mas significativamente, para a desvalorização do professorado.

Percebemos a partir de toda essa discussão sobre a docência, que a função social dessa profissão mantém sua importância, na medida em que, diante das transformações das sociedades e das exigências de uma pós-modernidade que vêm se instalando, pressupõe-se um repensar da função estabelecida como elemento fundamental junto a todas as profissões e compreendendo-se o profissional como participante/construtor /ator. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.”

O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, nas quais precisa dar respostas e fazer intervenções significativas. Isso implica a importância da sua prática social e a necessidade de formação. “[...] Ser professor é ser um profissional. Contudo é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que fundamentam a aspiração de profissional” (GUIMARÃES, 2006, p. 135).

Rios (2001) vai afirmar também que o termo professor ou docente, indica o professor em exercício; ser professor é uma profissão, então é no exercício dessa profissão que o professor recebe a denominação de docente, aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.

Dessa maneira, pensar, à profissão docente é compreendê-la nesse devir, cuja pretensão é transformar um ofício ou ocupação em profissão com saberes, normas e valores determinados, e que ao longo do processo histórico vai se afirmando em posicionamentos próprios e constituídos pelos professores.

A partir do entendimento dos termos outrora destacados como docência, trabalho, professor, referentes à profissão docente e ao enredamento que perpassa a discussão acerca da profissão no Brasil, ocorreu a reflexão sobre os sentidos e as condições históricas, sociais e

culturais em que os profissionais da educação foram sendo reconhecidos como tal. Desse modo, acreditamos que, para versarmos sobre a profissão professor, temos que ir além das aproximações etimológicas ao termo e adentrarmos no resgate histórico do processo de constituição inicial da profissionalização da docência, como passamos a discutir à diante.

2.1.1 A Gênese do processo histórico de profissionalização da docência

No contexto da institucionalização de uma unidade de ensino tão importante, a escola, que acontece a partir da segunda metade do século XVIII, conforme Nóvoa (1991), a escola entre os séculos XV e XVIII, se incube do trabalho de reprodução das normas de transmissão cultural, denominadas *Petit écoles* : “Sob o domínio da igreja, as redes de *Petits écoles* e de colégios não vão parar de se desenvolver até o século XVIII” (NÓVOA, 1991, p.115).

O autor também identifica duas fases na história da escola: a primeira fase é a da dominação da escola pela Igreja, a qual persiste até o início do século XVIII; e a segunda fase é a da dominação da escola pelo Estado, sendo que esta última fase estende-se aos dias atuais. As fases apresentadas caracterizam o processo de escolarização das crianças. Esse processo assegurou o deslocamento do papel educativo das comunidades e das famílias para a instituição escolar; a escolarização servia ainda aos interesses de uma burguesia em ascensão social, porém, no final do século XVIII, o modelo educativo sob o domínio da Igreja não responde mais às exigências econômicas dos aparelhos de produção, e também não atende às demandas sociais de formação da população. Nóvoa (1991) afirma que:

O Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e estatização de sistemas escolares que tendem a tornar-se o instrumento privilegiado da formação, em todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais (NÓVOA, 1991 p.116).

O Estado tomou para si a responsabilidade pela escolarização das crianças, dando início a um processo que veio a ser identificado por Nóvoa (1991) como a gênese do desenvolvimento da profissionalização docente.

Houve, portanto, uma preocupação maior com o professor, com qual seria o perfil ideal, o que culminou com a estatização do ensino, quando o Estado passou a ter um controle maior sobre os processos educativos, antes de responsabilidade da Igreja. O professor, agora, passa a estar sob a responsabilidade do Estado, o qual se responsabiliza pela recrutação e pelo pagamento desse profissional. Essa intervenção do Estado provoca uma unificação entre religiosos e leigos, que, fazendo um enquadramento estatal, define a função de educar, a docência, estruturando-a como profissão. A partir de então, progressivamente, foi-se configurando um corpo de saberes e de técnicas, bem como um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995).

Dentre as medidas voltadas para a estatização dos sistemas escolares de maior relevância à época, a principal foi a institucionalização do processo de seleção e recrutamento do pessoal docente, mediante a criação de um modelo baseado na licença profissional. De obtenção obrigatória, a licença constitui-se num suporte legal que autorizava o exercício da atividade docente. Trata-se, pois, de uma liberação da permissão para ensinar que contribui para a delimitação do campo social de ensino e, com isso, para o estabelecimento do monopólio pelo grupo. (NÓVOA, 1991).

Nesse sentido, passou-se a considerar um corpo de saberes específicos da docência e um conjunto de normas e valores que deviam nortear a ação docente, sendo estes fortemente influenciados pelas crenças morais e religiosas da época. Nóvoa (1991) assinala que, no processo histórico de desenvolvimento da profissão docente, surgem reivindicações sócioprofissionais, como o reconhecimento do caráter especializado da ação educativa e de sua relevância social.

O Estado passa a programar essas medidas de regulamentação da profissão docente, a exemplo da licença para ensinar, concedida ao sujeito que dispusesse de alguns requisitos, como habilitações literárias, idade, bom comportamento moral, entre outros, e fizesse um exame ou concurso para a área. A implementação dessa licença foi significativa, pois, como aponta Nóvoa (1995, p.21), tinha-se do ensino “a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica”.

Dessa forma, intensifica-se a atuação do professor no campo educacional, havendo, portanto, o aperfeiçoamento de instrumentos e técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares. Devido às dificuldades que se apresentaram no processo de ensino e aprendizagem, o trabalho do professor torna-se inquietação

de especialistas, que passam a dedicar seu tempo a entender como esse trabalho se constitui e se desenvolve no contexto educacional (id, 1995, p.21).

Assim, como afirma Brzezinski (2002, p.11), o Estado passa “a homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional, à profissão, passando a promover um enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente”. Isso não significa, contudo, que o Estado tivesse a intenção real de profissionalizar a docência, de valorizar os profissionais da educação, percebendo-os como parte de uma unidade. A regulação dava-se a partir de características mais funcionais do que profissionais, pois, como afirma Nóvoa (1991, p.121):

O processo de estatização do ensino passa, antes de mais nada, pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes: os reformadores do século XVIII compreenderam que o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de os colocar a serviço de uma nova ideologia. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve mais aos desígnios das classes dirigentes: é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado (NOVOA,1991, p 121).

No que se refere ao processo de estatização do ensino no Brasil, dá-se destaque à educação jesuítica, uma vez que os jesuítas são tidos como os primeiros professores do Brasil se considerarmos como educação formal – escolarizada a organizada pela Companhia de Jesus, que tinha como objetivo principal a catequese.

Cabe destacar que o conteúdo cultural transportado de Portugal para a Colônia brasileira era destinado a um grupo seletivo e restrito constituído pelos senhores de engenho e por sua família; destaca-se que nem todos os membros da família tinham acesso a esse conteúdo, pois as mulheres e os filhos primogênitos não podiam estudar; estes deveriam assumir a direção dos negócios da família. Até esse momento, a educação era humanista, de cunho literário, destinada a oferecer cultura geral básica, sem uma preocupação de qualificar para o trabalho (ROMANELLI, 1997).

Cabe ainda assinalar que a educação se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação, servindo apenas para dar brilho à inteligência dos desocupados sociais. “O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (ROMANELLI, 1997, p. 34).

Outro elemento a ser pontuado, para além da utilidade do ensino, diz respeito aos valores morais estabelecidos pela sociedade da época e à luta contra os ideais protestantes como afirmam Rozário e Silva (2004, p.05):

As escolas e os colégios Jesuítas, subsidiados pelo Estado português, se obrigavam a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas, os mamelucos e os filhos dos colonos brancos. O estudo é encarado como fundamental, um espaço para a guerra de ideias contra o protestantismo e na preservação dos valores morais e na difusão da cultura Europeia. Inicia-se, assim, um processo de criação das escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalham pelo Brasil até o ano de 1759 quando os jesuítas são expulsos do país pelo Marquês de Pombal (ROZÁRIO e SILVA, 2004, p.05).

A Reforma de Pombal, como ficou conhecido o alvará que determinou a expulsão dos jesuítas do território nacional e a extinção de todas as escolas, classes, métodos e até livros utilizados por estes, preconizando a adoção de novas práticas culturais.

Essa reforma estabelecia também o Subsídio Literário, uma taxa cobrada sobre determinados produtos para atender às despesas do novo sistema educacional (SIQUEIRA, 2006).

Nunes (1984) afirma que a destruição da unidade da proposta educacional jesuítica para posterior implementação de uma nova proposta ocasionou uma ruptura no sistema educacional brasileiro que trouxe profundas consequências à evolução cultural deste país.

No que diz respeito à organização do ensino, a Reforma Pombalina instituiu as aulas régias², que propunham a realização de concursos para o provimento dos cargos de professores, porém não indicava onde esse professor iria adquirir as competências para o exercício da função.

Após a expulsão dos jesuítas, foram muitas as dificuldades para a criação de um novo sistema educacional, pois os educadores, de formação religiosa católica, não foram substituídos de imediato. Assim, transcorreram 13 anos depois da expulsão dos jesuítas para uma nova estruturação. Desse modo, os leigos começaram a ser introduzidos no ensino, e o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação (ROMANELLI, 1997).

Essa análise da profissão docente, tomando como base uma perspectiva histórica se faz fundamental, pois conforme nos relata Nóvoa (1992), ajuda a entender a constituição de uma imagem da profissão, fazendo-nos perceber que os professores não foram ou não se percebem

² Aulas isoladas que substituíam o curso secundário de Humanidades organizado pelos jesuítas. Romanelli (1997).

apenas como instrumentos úteis nas mãos do Estado para reproduzir sua ideologia e assegurar a manutenção dos interesses. Os professores, também agiram em favor de sua categoria, acreditando que, ao promover a valorização da educação, como queria o Estado, estavam de certo modo valorizando sua função social e seu status profissional. (BARRETO 2011)

Para além do Brasil, observando de modo mais amplo, o processo de profissionalização provocou mudanças na atividade docente no decorrer dos séculos, como a criação de associações profissionais. Com efeito, entre o final do século XIX e o início do XX, a categoria dos professores reivindicava “a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira.” (NÓVOA, 1992, p.128) Conforme ainda o mesmo autor, "a emergência deste ato corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional" (NÓVOA, 1992, p. 125). O autor aponta outrossim, que existem quatro grandes categorias de grupo profissionais:

1. Docentes que se assumem como funcionários públicos;
2. Docentes que têm por objetivo construir uma identidade de atores através da recusa do papel de servidores do Estado;
3. Docentes que tentam definir sua identidade profissional em torno do ato educativo e de sua originalidade;
4. Docentes que se distinguem das outras categorias propostas apresentando-se como militantes (id, 1992, p.129).

A respeito dessas associações, Lopes (2001) refere que o associativismo dos professores emergiu, ainda no século XIX, através das escolas normais, onde, pela partilha das estratégias de formação, se criavam os fundamentos de um sentido profissional comum. A intenção de continuar a exercer influência nos jovens professores levou alguns responsáveis das escolas normais a organizar as “Conferências Pedagógicas” e os “Congressos dos Professores de Instrução Primária”. Esses encontros permitiam a partilha de experiências e a divulgação de teorias e de métodos de ensino; proporcionavam ainda o desenvolvimento da solidariedade e a construção da ideia de classe profissional.

Não podemos deixar de registrar que a discussão sobre a profissionalização da docência merece referência ao debate que se dá na década de 70, nos Estados Unidos, onde, visando qualificar a educação pública promoveram-se amplas discussões no intuito de que a docência alcançasse status de uma verdadeira profissão (SARRAMONA; NOGUEIRA, 1998).

No processo de organização da profissão docente, em síntese, entendemos que essa função não se deu a princípio, de forma especializada, já que ela não era apresentada como ocupação principal e sim secundária, pois era realizada por padres e leigos. Compreende-se ademais, que a noção de profissionalização esteve presente na organização dos trabalhadores da educação a partir da organização e expansão dos sistemas escolares. Vale destacar que o início da profissão de professor ocorreu nas instituições religiosas, mas não apenas nelas, visto que já existiam grupos que lecionavam e dedicavam-se a ensinar em tempo integral (BARRETO, 2011).

Cabe ressaltar que, por interesse do Estado, no século XIX, e como resultado de reivindicações socioprofissionais quanto ao caráter especializado da ação educativa e da sua relevância social, criaram-se as primeiras instituições de formação de professores, as *Escolas normais*, que viriam a permitir a institucionalização de uma formação especializada e longa como indispensável ao exercício da profissão. Sobre a instituição das escolas normais, discutir mais adiante resgatando sobre a formação inicial de professores.

O início do século XX foi considerado por Nóvoa (1995, p. 19) como “A época de glória do modelo escolar (...) e o período de ouro da profissão docente”, que se traduziu num investimento na expansão da escola de massas e na formação dos professores. Esse processo sustentou-se não apenas em uma progressiva capacidade organizativa dos professores, enquanto um grupo profissional, que permitiu constituir práticas associativas que reivindicavam maior controle sobre a profissão, mas também no desenvolvimento das ciências sociais e humanas e na transformação político- ideológica que ocorrera naquele momento.

Esse início do século XX pode ser considerado como uma época fértil em movimentos socioprofissionais e pedagógicos, porque existia a reivindicação do domínio exclusivo de um corpo de conhecimentos e de técnicas delimitado por um conjunto de normas e de valores, as associações de professores deram corpo a uma unidade própria deles, porque até então existia apenas uma unidade extrínseca imposta pelo Estado, que, segundo Nóvoa (1995), permitiu consolidar a profissionalização dos professores.

2.1.2 A profissionalização da docência: elementos conceituais

Tendo sido explorada a discussão sobre docência e o processo histórico de constituição da profissionalização da docência, cabe ainda, a título de esclarecimento, discutir conceitualmente o que vem sendo colocado sobre profissionalização, para uma maior clareza sobre esse processo e um esclarecimento também sobre a diferenciação entre os termos profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

Conforme destacamos em estudo anterior, Barreto (2011), e de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalização, como processo interno, é entendida como a construção de uma profissionalidade, na qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. Já a profissionalização, como processo externo, se refere ao profissionalismo e envolve a reivindicação de status dentro da visão social do trabalho, que requer negociações promovidas por grupos de atores no intuito do reconhecimento, perante a sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Entretanto, profissionalismo e profissionalidade fazem parte de um processo singular: a profissionalização. Portanto, devemos compreender ambos como interligados e interdependentes, pois a profissionalização, como nos aponta Imbernón (2006), é um processo que insere todos os atos ou eventos que estão direta ou indiretamente relacionados com a profissão e que, num processo contínuo, levam à busca pelo aperfeiçoamento para a qualificação do trabalho profissional.

A Profissionalização, segundo Cunha (1999, p.132), consiste em um “processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são avaliados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

Veiga (2001, p.76) pondera que:

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico,

de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 2001, p.76).

Os estudos que se referem à profissionalização da docência envolvem diversos aspectos, que incluem a natureza do trabalho do professor, os saberes dos docentes sobre a profissão, os saberes necessários para o exercício da docência, a participação efetiva do professor na produção de conhecimentos, a organização do espaço de trabalho e os requisitos necessários para o exercício da profissão (NÓVOA, 1992; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; ENGUITA, 2002; IMBERNÓN, 2002).

Tardif e Lessard (2008, p. 255), quando discutem a profissionalização do ensino e o trabalho do professor, nos trazem detalhadamente quais as principais intenções na discussão sobre o processo de profissionalização docente. Dentre essas intenções, destacamos as seguintes:

- Promover uma ética profissional;
- Valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras;
- Introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas;
- Valorizar o ensino na opinião pública.

Os autores Tardif e Lessard (2011) abordam o motivo por que se deve estudar a docência como um trabalho. Os autores discutem sobre a necessidade de vincular a questão da profissionalização do ensino com a da análise do trabalho docente quando afirmam:

Tanto na Europa quanto na América do Norte observa-se a existência de alguns consensos a respeito disso: dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base, promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado (...) “derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes, valorizar a competência profissional” e (...) fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 26).

Apesar das limitações, a mobilização pela busca da profissionalização da docência vem alcançando avanços. Como explica Brzezinski (2002), a lógica do movimento em defesa da profissionalização docente e da melhoria da qualidade da educação no Brasil tem projetado uma nova imagem para a docência. Cada vez mais se consolida entre os docentes, de maneira geral, a consciência sobre sua profissionalização, possibilitando avanços nos níveis de formação, na

valorização profissional, alcançando algumas mudanças nas velhas práticas de trabalho, na certeza de que tanto no cotidiano como nas lutas coletivas possam construir novas identidades profissionais.

Compreende-se profissionalização como o desenvolvimento sistematizado da profissão, o que implica a construção de suas próprias características, o aperfeiçoamento de suas competências e de seu status social. Ela é fundamentada no exercício da prática e na mobilização, na atualização e na construção de conhecimentos especializados advindos da pesquisa, da reflexão e da crítica, o que contribui para uma maior autonomia docente ao realizar tal prática, cuja perspectiva seria o crescimento e o desenvolvimento profissional e pessoal do docente (MARUJO, 2004).

Vale destacar que o debate sobre profissionalização também perpassa a discussão de reconhecimento social, ou podemos defini-la como valorização da docência, como afirma os autores Gatti, Barreto e André (2011, p.94):

Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção da superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 94)

Ao refletir sobre a profissionalização desejada para atender às demandas de uma sociedade supercomplexa como a nossa, Barnett (2005) aponta três objetivos a serem levados em consideração: criar perturbação nas mentes e no ser dos alunos; capacitar os estudantes a conviver tranquilamente com as incertezas do mundo contemporâneo e prepará-los para que atuem objetivamente no mundo de forma ética e compromissada.

Demo (2000) considera que o detalhe na qualidade educativa é o professor, visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

O professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e

mais ativo para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo (HAMZE, 2011).

Cabe ainda evidenciar, que quanto às legislações existentes, no que diz respeito à profissionalização do professor, percebe-se uma preocupação com a valorização do professor (art. 201, V da Constituição Federal de 1988 e art. 3, VII da LDB de 1996), que apontam as múltiplas atribuições dos sistemas educativos e aos programas de formação se insere a valorização e o papel social do professor na pós-modernidade.

2.2 A formação de professores no Brasil

Pode-se afirmar que a temática formação de professores tem se ampliado, sendo recorrente em vários espaços de discussão político, social e educacional; pode-se apontar que a formação de professores aparece no encadeamento das prioridades de ação nas reformas educacionais dos anos de 1980 aos anos 2000. Portanto Vêm se constituindo como literatura especializada nos grupos de estudo e pesquisa, na produção acadêmica e nos programas governamentais das últimas décadas.

Assim sendo, compreendemos a importância de destacarmos o debate em torno da formação docente de forma sintética, pois não têm sido poucas as discussões, os debates e as produções científicas que refletem a importância da formação de professores; entretanto torna-se necessária a discussão, uma vez que se irá explorar especificamente no capítulo seguinte, a formação inicial dos professores.

Ao se observar essa temática numa perspectiva internacional, podemos apontar alguns elementos sínteses que vêm sendo discutidos, como nos mostra o estudo de Maués (2003, p.99), no qual a autora afirma que a “arquitetura da formação de professores” consiste em: universitarização³/profissionalização, ênfase à formação prática/validação da experiência; pedagogia das competências; educação a distância; e formação continuada. Esses aspectos,

³ Conforme Maués (2003), é um processo por meio do qual supostamente se qualifica melhor os professores, encaminhando-os para a profissionalização. Representa um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio sobre a profissão.

apesar das peculiaridades regionais e da relativa autonomia dos países, têm estado presentes nas reformas dos anos 80 aos anos 2000.

Cabe pontuar que os organismos internacionais e os governos dos vários países incluem em seus discursos, de forma geral, os novos desafios que o fenômeno da globalização traz para o mundo com a internacionalização do capital; desse modo, o Brasil participou da *Conferência de Educação para Todos* que ocorreu na Tailândia no ano de 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela *United Nations Children's Fund* (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Essa conferência a qual atribuiu ao Brasil, bem como aos países signatários desse documento, a responsabilidade de garantir o direito de educação para todos, o que implicou a constituição de um plano decenal para a educação em nosso país. Levando em consideração a formação de professores no que se refere especificamente ao magistério, o plano decenal constituído indica que o nível de titulação dos professores vem aumentando nos últimos anos, mas persistem problemas de desempenho, e propõe para mudar a situação apresentada, uma reestruturação dos processos de formação.

Voltando o olhar para o processo de formação no Brasil, assinala-se inicialmente que:

Historicamente, em nosso país, a formação de professor foi institucionalizada na escola normal e nos institutos de educação, até os anos de 1970. Nesse período, o objetivo era garantir que, no futuro, o professor adquirisse domínio na arte de ensinar; para isso precisaria apropriar-se dos fenômenos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem, processos paralelos e diferentes, mas complementares (SILVA, 2006, p.29).

As escolas Normais, que correspondiam ao nível médio, foram uma das primeiras iniciativas de qualificar os professores, haja vista, em 4 de Abril de 1835, a Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro determinava na Lei n°10 que:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (BRASIL, 1835).

Essas instituições também eram conhecidas como escolas de primeiras letras, e deram o pontapé inicial na criação do curso “NORMAL”, no qual as alunas eram chamadas de

normalistas, o que se configura como um referencial histórico de importância, porque passou a dar oportunidade à mulher de instruir-se e conquistar espaços profissionais. As escolas Normais não era apenas uma simples oportunidade de espaço de trabalho para a mulher, eram percebidas como lócus que proporcionava status na sociedade da época, conforme destacamos em estudo anterior:

É relevante também destacarmos que quem frequentava essas escolas normais era as adolescentes de classe média, o que dava a profissão certo status, pois era honroso ter uma filha fazendo o curso Normal, uma vez que o curso também preparava as normalistas para o casamento, fator que vai caracterizando a docência como vocação essencialmente feminina (BARRETO, 2011, p.24).

Entretanto, cabe frisar que houve precariedade no estabelecimento dessas escolas, já que eram abertas com incerteza de continuidade devido ao número insuficiente de alunos e a precariedade de verbas e estrutura (VICENTI; LUGLI, 2009, p.39). Destaca-se também o elevado custo com a implantação dessas escolas, como se pode perceber nesse comentário:

As escolas Normais foram sendo disseminadas lentamente, o que se explica pelo seu custo elevado, uma vez que demandavam professores especializados e edifícios próprios. Pode-se dizer que se tratava muito mais de instituições nas quais eram estabelecidos os padrões do conhecimento pedagógico adequado do que efetivamente de lugares de formação do quadro de professores primários da república (VICENTE; LUGLI, 2009, p.39).

O principal objetivo era propor uma formação de professores que pudesse qualificar os docentes, que em grande maioria, eram leigos, havendo um investimento na docência e caracterizando-a enquanto profissão. A partir daí, foram se originando várias Escolas Normais no Brasil, com o principal intuito de melhorar o quadro de professores para um ensino de melhor qualidade. Portanto a Escola Normal teve um papel muito importante na sociedade.

As escolas Normais não eram organizadas como organizamos a formação inicial atualmente, onde existem vários docentes atuando em suas respectivas áreas de conhecimento, o que existia era um único professor lecionando todas as matérias, e os alunos estudavam até que o docente os considerasse aptos para fazer uma avaliação e passar por uma comissão julgadora de notáveis.

Essa formação que foi oferecida nas escolas Normais, de nível médio, apresenta-se como uma das primeiras formas de qualificar a grande demanda de professores leigos que atuavam nas salas de aula. Essas escolas Normais foram de fundamental importância para o processo de profissionalização da docência, pois permitiram uma consolidação da imagem do professor (NÓVOA, 1992).

Conforme se observa no que aponta Louro (2008, p.454):

As escolas Normais se enchiam de moças, a princípio são algumas depois muitas: por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras (LOURO, 2008, p.454).

Houve, a partir de então, um movimento com a tentativa organização geral do ensino, buscando a articulação dos níveis escolares, destacando-se algumas ações como a contratação de inspetores de ensino remunerados pelo Estado e a instituição do diário de classe. A intenção era tornar as formas administrativas para o ensino semelhantes em todos os estados brasileiros; no entanto, é importante considerar que as condições econômicas e sociais eram muito diferentes de um lugar para o outro, desse modo não podemos afirmar que existiu um modelo único de formação de professores no Brasil durante esse período, o que existia eram modelos que tinham como proposta a articulação da cultura geral e da cultura profissional na formação docente (VICENTI; LUGLI, 2009).

Na tentativa de sintetizar a discussão sobre formação, um autor que faz uma excelente síntese das dimensões teóricas da formação dos professores é Therrien (1995) quando aponta que as primeiras práticas docentes eram influenciadas pelos jesuítas; em seguida o autor chama atenção para a transferência teórica do papel do saber, deixando de ser do docente para ser do aluno. Destacando o movimento escolanovista, a expansão das ciências instrumentais de inspiração positivista com a defesa dos especialistas da educação, o autor também destaca a racionalidade que fora cultivada no governo militar.

Esse autor também salienta que nos estudos sobre a formação do professor ainda persistem em uma dissociação entre a formação e a prática cotidiana, deixando de enfatizar os saberes que são mobilizados na prática docente (THERRIEN, 1995).

Partindo do pressuposto de que a intenção é abordar a formação dos professores de forma sintética, queremos pontuar que houve três grandes marcos na formação de professores no Brasil, representados pelas décadas de 70, 80 e 90.

Na década de 70, a formação de professores era percebida e desenvolvida como uma formação de recursos humanos para a educação em uma ótica tecnicista que prevalecia no pensamento oficial.

Na década de 80, houve uma ruptura com o pensamento tecnicista, os educadores evidenciaram concepções progressivas sobre “Formação do Educador” destacando o caráter sócio- histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento de uma consciência crítica.

Na década de 90, nomeada de década da educação, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 2007).

É na década de 90 que é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), cujo o texto traz mudanças acerca não só da formação de professores como também das disposições de ensino que passam a ser divididas em: Educação Básica que contempla o Ensino Infantil, o Fundamental e o Médio; e a Educação Superior.

A nova LDB 9693/96 designa um capítulo específico sobre a formação de professores, instituindo em seu artigo 61 “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”. Esse mesmo artigo contempla, ainda, que tal formação deverá articular a teoria à prática e o aproveitamento de experiências anteriores ao curso de formação. Essa ideia é reafirmada no parecer CNE/CP nº09 do ano de 2001 (p.29): “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.”

Em síntese, foi na década de noventa que se iniciou o desenvolvimento de pesquisas que levam em consideração a prática docente e os saberes docentes. Essas pesquisas estariam resgatando o papel do professor numa perspectiva de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).

De acordo com Pimenta & Lima (2004), a formação de professores pressupõe a mobilização de diferentes saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria

especializada, saberes de uma militância pedagógica, que se constituem em elementos para a profissão docente e que devem ser articulados continuamente, de modo que a identidade do professor seja constituída ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Deve-se destacar que, aliados a esses saberes, encontram-se outros de ordem ética e política que refletem suas escolhas, seus valores, sua capacidade de julgamento moral diante das decisões tomadas frente às situações complexas impostas à educação.

As demandas da sociedade presente exigem a formação de indivíduos com competência e capacidade para transcender o instituído, elaborar e difundir saberes, evitando uma educação voltada para a aquisição e a repetição de informações, abrindo espaço para os estudos científicos, pautados na criação de conhecimentos e reflexões críticas.

Gatti (2010) corrobora essa reflexão ao afirmar que a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e de seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Em resumo, os estudos no campo da formação de professores proporcionam a reflexão acerca da formação profissional nos cursos de formação de professores e significa ressaltar, entre outras questões: a falta de clareza da função do professor/docente; a visão que a universidade, seus profissionais e alunos têm sobre os cursos de formação; e, evidentemente, o papel exercido pela educação escolar na sociedade; entre outros.

3 CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO INICIAL NA RELAÇÃO COM A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A temática da formação inicial relaciona-se com o processo de profissionalização docente e, conseqüentemente, com a constituição da profissionalidade docente, tendo em vista que se faz necessária uma formação que vise à qualificação do sujeito professor, para ser reconhecido como profissional. A formação inicial representada pelo curso de pedagogia oferece as possibilidades de condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Portanto, assume relevância para ser estudada e discutida no contexto atual.

A formação inicial de professores tem sido palco de debates, constituindo-se em eixo de estudos, pesquisas e políticas públicas. Essas condições incluem a formação inicial, na qual o professor aprende e passa a desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais.

As legislações educacionais nacionais indicam que a profissionalização do professor está relacionada à sua formação inicial, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, pressupondo a reunião de requisitos anteriores à formação e posteriores. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é profissional da educação, deixam a desejar quando têm que especificamente determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação inicial (BIANCO, 2009).

No estudo de Gatti, Barreto e André (2011), os autores levantam uma questão que não iremos aqui explorar, entretanto cabem reflexões a partir dela. A questão que os autores apontam é: qual o grau de profissionalidade e de profissionalização em que se pode afirmar que as políticas docentes favoreceram o corpo de licenciandos e aos professores da educação básica no Brasil? O valor atribuído socialmente à sua formação profissional inicial, as representações sobre essa formação, os planos de carreira e remuneração realmente praticados, as suas condições e os ambientes de trabalho, os resultados educacionais compõem um quadro que acaba considerando a profissionalização da docência como forte componente de sua imagem constituída socialmente.

Pimenta (2002, p.18) argumenta que a formação inicial deve colaborar para o exercício da atividade da docência, destacando que o “professorar” não é uma atividade burocrática e rotineira, e complementando que:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (id., 2002, p. 18).

A importância de se discutir a formação inicial na relação com a profissionalidade docente foi também realçada por Perrenoud (2001, p.103) que afirma:

Pode-se esperar que a formação desperte os futuros professores, desestime neles aquela ideia simples de que ensinar é transmitir um saber acima de qualquer suspeita a crianças ávidas por assimilá-lo, independente de sua origem social [...] a maioria dos futuros professores aborda sua formação com uma visão angelical e individualista da profissão.

Entende-se que a formação inicial não pode estar voltada apenas para o domínio do conteúdo, precisa dar suporte a reflexões mais amplas na perspectiva de proporcionar a constituição de uma profissionalidade extensiva.

Sabemos que a formação inicial sozinha não pode modificar a globalidade da profissão docente, e também não elimina as dificuldades da sala de aula e dos estabelecimentos de ensino, mas contribui significativamente para a constituição da profissionalidade docente. Sendo assim, discutiremos a seguir, o curso de pedagogia e sua constituição e, mais adiante sobre as políticas públicas para a formação de professores.

3.1 A formação inicial e o curso de pedagogia no Brasil.

Sabemos que o curso de pedagogia se estrutura, ganhando notabilidade no Brasil em abril de 1939, a partir do decreto Lei nº 1.190/39 que passou a regulamentar e operacionalizar o funcionamento do curso, no âmbito da Faculdade Nacional de filosofia, da Universidade do Brasil. Esse decreto-lei garantiu que a formação do professor (ensino fundamental atualmente) continuasse a ocorrer na escola Normal e que a formação do professor secundarista seria de 3 anos de bacharelado e mais um ano de Didática, que se estudava no ensino superior. O decreto ainda estabelecia que quem fosse bacharel em Pedagogia e que se já tivesse o tempo de três anos de formado era considerado como técnico em educação, só era considerado licenciado quando cursava mais um ano de licenciatura estes eram formados para atuarem nas escolas Normais.

Em síntese, o curso de Pedagogia era de três anos, complementado com o curso de didática que durava um ano; essa estrutura era nomeada de esquema (3 + 1) em que os graduados

podiam ser habilitados para o exercício do magistério com o curso de didática, o qual incluía como disciplinas: Didática geral e Especial, Administração escolar e Psicologia Educacional. Quanto às disciplinas, Brzezinski (1996, p.54) esclarece que:

O rol de disciplinas do bacharelado e do curso de didática encontra-se no decreto lei nº 1.190/39, que, em seu artigo 58, nas disposições transitórias, dispensava os bacharéis em pedagogia de matrícula e frequência nas disciplinas “hajam estudado no curso de pedagogia”. Institui-se, então, uma didática da pedagogia, fundamentalmente ambígua, uma vez que o próprio bacharelado em pedagogia dedicava-se a esses estudos, de sorte que o apêndice didática (reduzida a forma de ensinar), consistia numa constante repetição que, segundo Chagas (1976) foi a tortura dos professores que ousavam se dedicar à redundante didática da pedagogia.

Nota-se que, nesse momento, o curso de pedagogia estava fundamentado na tradição francesa dos estudos clássicos, que tinham como aporte teórico os estudos de Durkheim, portanto o curso incorporava a intenção teórica de formar especialistas/ pensadores da educação, e as escolas normais formavam os técnicos/ executores do ensino. A grande consequência dessa estrutura estabelecida foi a dissociação entre teoria e prática, consequência que reflete o universo dos cursos de pedagogia até os dias de hoje, em que os mesmos buscam superar tal dicotomia estabelecida, pois tem-se atualmente a clareza de que ambos os processos são indissociáveis, como afirma Schmidt et al. (1999) que o sentido da formação e da prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática indissociável.

Cabe pontuar que nessa década de 30, o contexto educacional estava envolvido pela implementação da reforma nomeada de Francisco Campos e também por debates sobre a implementação das universidades brasileiras, e que todo esse debate era contextualizado pelos ideais escolanovistas.

A instituição do curso de pedagogia no final da década de 30 decorreu de um longo processo de tentativas dos legisladores em definir as bases da formação do professor, em especial, para atuar no ensino secundário. Francisco Campos, ao assumir o ministério da educação e saúde pública, em 18 de novembro do mesmo ano, destacou a necessidade de formação específica para os professores do secundário, passando então a propor a criação da faculdade de Educação, Ciências e Letras (CRUZ, 2011, p.32).

No entanto, a autora destaca ainda que:

Apesar dos decretos promulgados (19.851, 19.852 e 22.579), não há registro de funcionamento de escola superior com o nome faculdade de Educação, Ciências e Letras. O nome adotado para as instituições criadas destinadas à formação de professores para o ensino secundário foi o de faculdade de **Filosofia**, Ciências e Letras. (grifo do autor) (id., 2011, p.32).

Quanto à criação da faculdade de educação, Saviani (2004) destaca que, apesar de a Faculdade de Educação, Ciências e Letras ter sido constituída sem abrir espaço para os estudos da educação especificamente, ela foi construída ao lado das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, que eram as faculdades tradicionais da época, fato este que se configurou em “ um indicador de importância que se passou a dar aos estudos em educação” (id., 2004, p.114).

Convém destacar que a pedagogia, antes de se constituir um curso, estava adentrada no contexto universitário por intermédio dos institutos de educação, com ideais escolanovistas como a exemplo o instituto de educação do distrito Federal, instituído por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço filho, no ano de 1932, e pelo instituto de educação de São Paulo, que fora criado um ano depois por Fernando de Azevedo (CRUZ, 2011).

No ano de 1946 houve a promulgação da Lei orgânica que estabelecia princípios e diretrizes ao ensino Normal, nomeado de Decreto- lei nº 8530/ 46; essa Lei orgânica motivou a necessidade de formação do professor para atuar em escolas primárias, possibilitou ainda a habilitação de administradores escolares e a informação de conhecimentos e técnicas da educação infantil (BASÍLIO, 2012).

Sabe-se que esse decreto não trouxe muitas inovações na formatação dos cursos Normais, entretanto, fortaleceu uma tendência à centralização de poder do Estado, possibilitando a uniformização na formação dos professores em todo o País, o que não deixa de ser significativo por ser a primeira vez que se busca uma organização, em nível nacional para o processo de formação de professores (CRUZ, 2012). Essa autora destaca ainda que:

O curso normal desenvolvido num período similar ao primeiro ciclo do curso secundário, foi considerado como uma “versão popular” da formação docente e proliferou-se pelos estados brasileiros, denotando o caráter de aligeiramento e de precarização da formação dos professores. (id., 2012, p.47)

Percebe-se que há dois tipos de formação: uma para especialistas e outra para executores, uma sobrepondo-se à outra, essa hierarquização de níveis de formação tende a desencadear um processo de desvalorização profissional, uma vez que parece justificar de forma naturalizada o nivelar por baixo a base de cálculo dos salários, da qualificação profissional e das condições de trabalho dos professores. Esse Problema persiste na atualidade, já que ainda é mantida a permissão para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a formação mínima em cursos de magistério de nível médio apesar da LDB 9394/96 determinar a extinção de tal prática.

A pesar da extensão e diversificação da oferta do curso normal, a habilitação profissional de professores não correspondeu ao crescimento da matrícula de alunos no ensino primário daquele momento, fazendo com que muitos cargos públicos de professores fossem assumidos por professores leigos. Contudo, quando se deu a expansão escolar da política desenvolvimentista dos anos de 1950, houve também um crescimento considerável das Escolas Normais devido, sobretudo, à ação da iniciativa privada, muito embora ainda se constatasse no Brasil um elevado número de professores leigos (CRUZ, 2012).

A promulgação da LDB/ 4024, no ano de 1961 é outro marco significativo na constituição do curso de pedagogia porque possibilitou um avanço no que diz respeito à gestão administrativa, no entanto, não há ruptura com o processo de hierarquização na formação dos professores, como mencionado anteriormente, a lei estabeleceu a necessidade de uma qualificação pedagógica.

No ano de 1962, relata Brzezinsk (1996), que o Conselho Federal de Educação procurou estratégias para pôr em prática uma política de formação de professores a fim de estabelecer a fixação de um currículo mínimo para os cursos superiores, como podemos ver na seguinte afirmação:

Na introdução do parecer 251/1962, que regulamentava o currículo mínimo do curso de pedagogia, seu relator, conselheiro Valnir Chagas, argumenta que duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do curso: a que pretendia sua extinção, alegando falta de conteúdo próprio, e outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. Em postura conciliatória, ou para ficar “em cima do muro”, o autor do parecer dá razão às duas correntes e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese da elevação de níveis de formação do professor (Id., 1996, p.54).

Valnir Chagas procurou explicitar, nesse parecer, a fragilidade do curso de pedagogia sinalizando a tensão que havia entre a manutenção e a extinção que se fundamentava no

argumento de falta de conteúdo próprio. O relator deixa transparecer a perspectiva de provisoriedade do curso e a necessidade de uma formação superior do professor

Esse currículo estabelecido a partir do parecer mencionado apenas reforçou o que já havia sido feito anteriormente no processo de formação dos professores, reforçando ainda mais a dissociação entre os conhecimentos teóricos e os práticos.

É bom destacar que essa década de 60 foi marcada por muitas inovações na educação, pois o espaço acadêmico estava em processo de ebulição; nessa década foram consolidados os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais, acontecendo uma renovação no ensino de matemática e de ciências. No entanto, mesmo vivendo todas essas significativas mudanças, no final dessa década houve o fechamento do Centro de Pesquisas Educacionais (SAVIANE, 2004).

Esse período da década de 60 até o ano de 1968 também foi marcado por crises que abrangeram o curso de pedagogia em particular; segundo afirma Veiga (1998, p.17), esse foi um período “marcado pela crise da pedagogia e pela articulação da tendência tecnicista assumida pelo grupo militar tecnocrata.” Então, a partir de 1968 vivendo-se um período de ditadura militar, em uma perspectiva tecnicista, ocorreu a reforma universitária implementada pela lei 5540, lei que provocou algumas mudanças no curso de formação de professores, desdobrando a Faculdade de Filosofia em setores ou departamentos, nesse período a Educação foi elevada à posição de faculdade.

No ano seguinte, em 1969, foi estabelecido o parecer 252/69, que buscou reorganizar o curso de pedagogia, colocando-o em destaque e proporcionando a viabilidade de suas habilitações, mediante a formação de especialistas para orientação, administração, supervisão e inspeção; e as habilitações ainda poderiam ser ampliadas, caso houvesse necessidade. Brzezinsk (2002, p.181) vai afirmar que:

A política de formação do pedagogo, expressa nos mencionados diplomas legais, foi instituída sob a égide da ditadura militar, o pleno poder do mundo oficial, respondendo as exigências do modelo educacional tecnicista estabeleceu que fosse feita, no curso de Pedagogia, além da formação de professores para a escola normal, a formação de especialistas sem que vissem durante o curso os conteúdos e práticas do magistério (Id., 2002, p.181).

No entanto, convém destacar que o momento histórico, em termos políticos e econômicos colocava a educação a serviço do atendimento das demandas do setor produtivo vigente. Esse

parecer também estabeleceu a estrutura curricular e duração mínima de 2.200 horas do curso de pedagogia, estando este parecer em vigor até a LDB 9394/96 ser estabelecida (PAPI, 2005; LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Ainda no ano de 1969, a partir do parecer 252/69 tem-se a resolução nº 2 que além de reafirmar a formação de especialistas em educação, definiu que o curso de pedagogia deveria formar para o ensino primário (anos iniciais). Deve-se assinalar ainda que, em se tratando de reforma universitária, o decreto-lei 464 instituído também em 69 estabeleceu a possibilidade de matrícula por disciplinas e o regime de crédito no curso de Pedagogia, acabando com o regime seriado, separando os cursos de longa e curta duração.

O parecer nº 2, em síntese, é assim destacado por Libâneo e Pimenta (2002, p.17):

[...] formar professores para o ensino normal e especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Admite, também, ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não se previu antes uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais) O currículo mínimo compreendia uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno.

Essa dualidade gerou alguns desconfortos e incertezas na constituição da identidade do pedagogo nesse período. No estudo de Silva (2006), a autora salienta a condição do estudante de pedagogia sofrendo constrangimento e vivendo incertezas afirmando que os estudantes ouviam de seus colegas de universitários de outros cursos expressões denegridoras como: “os pedagogos são especialistas em generalidades” ou “o pedagogo é especialista em coisa nenhuma”.

Com a chegada da década de 70, houve mais polêmicas em relação ao curso de pedagogia. Grispun (1998) ressalta que houve a possibilidade de se constituírem, ou não, novas habilitações e novos campos de abrangência para o curso de pedagogia. Silva (1991) vai afirmar que foi o período das “indicações” de autoria do conselheiro Valnir Chagas, as quais depois de publicadas, foram suspensas, tais indicações visavam à reestruturação dos cursos superiores de formação para o magistério no Brasil.

Foi estabelecida, então, a Lei 5692/71, que: modificou a estrutura das antigas escolas primárias e secundárias; tornou obrigatório o ensino de 1º grau de sete aos quatorze anos; proporcionou mudanças na formação dos professores; passou a exigir a presença do especialista nas unidades escolares; pôs em vigor uma reconfiguração da carreira do magistério de 1º e 2º

graus, pois estabeleceu a fixação de remuneração dos professores especialistas desses graus de ensino. Mas também descaracterizou o curso Normal, transformando-o em habilitação específica do magistério para séries iniciais (GRISPUN, 1998; CRUZ, 2012; BASÍLIO, 2012).

Essa reforma provocou mudanças na formação dos professores não apenas pela presença de especialistas nas escolas, mas também pelo desaparecimento dos cursos normais, que foram substituídos por uma habilitação específica do magistério em duas modalidades, em que a primeira, com tempo de duração de três anos, habilitava para o atuar até a antiga 4ª série (5º ano do ensino fundamental) e a segunda habilitava o professor para atuar até a antiga 6ª série do primeiro grau (7º ano do ensino fundamental) (BASÍLIO, 2012).

A descaracterização do curso normal nesse período, foi destacada por Mello et al. (1985) que relatam ter havido uma diminuição do número de disciplinas de instrumentação pedagógica que eram específicas para o primeiro grau, além do aligeiramento dos conteúdos e da negligência nas áreas específicas do ensino no que corresponde ao ensino dos anos iniciais.

Ainda dentro do contexto da implementação da Lei 5692/71 e do aligeiramento destacado, Cruz (2012, p. 53) vai afirmar que:

As habilitações profissionais deveriam ser compostas por um núcleo comum, nacional e obrigatório – responsável pela educação geral do professor – e uma parte diversificada, representando o mínimo necessário à habilitação profissional. Era permitido ainda a um estudante do curso secundário de formação geral pleitear o ingresso na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), aproveitando seus estudos anteriores, ficando apenas um ano dedicado aos estudos preparatórios de formação profissional, reforçando mais ainda o caráter de aligeiramento e insuficiência curricular legitimado pelos poderes públicos.

A autora ainda aponta, que o fato de haver a possibilidade de oferta da habilitação para o magistério dos anos iniciais estabelecida pela lei não constituiu prontamente a procura por essa habilitação. O que foi reforçado foi a concepção tecnicista na educação, pois a maioria das instituições deu prioridade à formação dos especialistas, considerando que os cursos, então, formariam professores que não atuariam como docentes. Acrescenta-se que foi reforçada também a ideia de separação entre atividade intelectual e atividade manual, dividindo aqueles que concebem e planejam os pressupostos norteadores da educação escolar (os especialistas) e aqueles que os executam (os professores).

O final da década de 70 e o início da década de 80 constituíram um período em que o curso de pedagogia sofreu muitas críticas devido ao seu perfil tecnicista e à sua fragmentação na formação, críticas estas construídas especialmente no âmbito do movimento pela reformulação do curso, que se origina na década de 80, por parte dos professores, das instituições de ensino superior e dos organismos do governo. Lembrando que o país vivia um momento histórico de luta pela democratização da sociedade contra o regime militar.

A partir desse contexto, amplia-se o debate em torno da formação dos profissionais da educação, tomando como foco a “base comum nacional”, expressão utilizada pelo movimento nacional de formação do educador (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Nesse período, que foram realizados o 1º Seminário de educação brasileira, realizado na Unicamp em São Paulo e a 1ª primeira conferência brasileira de educação realizada na PUC também em São Paulo, além de ter sido criado o comitê pró-participação na reformulação do curso de pedagogia e licenciatura. Esse comitê que veio a se constituir a CONARCFE (comissão nacional pela reformulação do curso de formação de educadores), que se tornou, na década de 90, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.)

O movimento pela renovação do curso de pedagogia pautava-se pela defesa da base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base da formação do professor, mas também tinha como bandeira de luta e defesa uma escola pública de qualidade e a construção de uma identidade própria definida do curso de pedagogia. Quanto a isso, Cruz (2011, p. 49) afirma:

Essas concepções adentram o interior das faculdades de educação, que experimentaram reformulações curriculares, suprimindo as habilidades referentes aos especialistas e buscando trabalhar predominantemente com a formação do professor, incluindo o das séries iniciais do 1º grau, na época, hoje Ensino Fundamental. Ou então assumiam a formação de pedagogos de forma integrada, na intenção de favorecer uma ação conjunta desses profissionais na escola (Id., 2011, p.49).

A partir de então, muitas instituições foram incorporando novas habilitações aos cursos de pedagogia, que estivessem com o foco voltado para a docência, como os de Educação infantil e de Educação de jovens e adultos.

Podemos afirmar que a ANFOPE foi à instituição que conduziu com maior proeminência o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, tendo

como principal bandeira um curso de pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, defendendo a exigência de formação de nível superior para os professores dos anos iniciais; em súpula, lutou pela docência como base da identidade profissional do pedagogo.

Entretanto a concepção defendida pela ANFOPE não era consensual, uma vez que existiam concepções que se contrapunham às ideias propostas pela ANFOPE e que também instigavam os debates sobre a habilitação no curso de pedagogia. Em resumo destacam-se três principais visões predominantes são elas:

[...] a pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a pedagogia que integra as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 44).

As visões apresentadas têm compreensões de docência, que reflete diretamente nas propostas de formação inicial em Pedagogia, proporcionando obscuridade no campo de atuação dos profissionais provenientes de tais formações. Nesse sentido, Libâneo (2001, p.11) faz o questionamento, e as seguintes considerações:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana, previamente definidos em sua contextualização histórica (Id., 2001, p. 11).

Cabe esclarecer, que a ANFOPE tem assumido uma posição contrária a qualquer proposta, que vise constituir algum centro específico de formação de professores, separado dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretenda separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, sendo, portanto, uma posição que a entidade vem mantendo (FREITAS, 1999).

Aguiar e Melo (2005), quando discutem as várias explicações sobre o curso de pedagogia, bem como as suas identidades diversas, apontam que existe desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, que tem aporte teórico no positivismo, à uma concepção do curso de pedagogia com uma estrutura única buscando um enfoque globalizante.

Em 1983 houve uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, que foi nomeada e reconhecida com “documento final” elaborado pela comissão nacional de reformulação dos cursos de formação de professores e tomado como referência básica a respeito da formação do educador; dessa proposta permanece ainda, atualmente, a concepção de que formar o professor é formá-lo enquanto um educador de qualquer que seja a etapa/ modalidade de ensino (SILVA, 2006).

Essa discussão ganha fôlego e no ano de 1994, ocorre a primeira avaliação pública pela CONARFCE definindo alguns entendimentos sobre a base comum nacional que adotava uma concepção de educação que estava comprometida com um projeto de educação pautado na concepção de uma sociedade justa e igualitária visando à constituição de uma formação crítica ao educador.

No ano de 1996, inicia-se no país a discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais na perspectiva de articulação entre a dimensão científica e a formação pedagógica e se estabelece a nova Lei de diretrizes e bases, possibilitando ainda mais a ampliação do debate estabelecido quando a LDB 9394/96 introduziu novos indicadores, visando à formação de profissionais para a educação básica, especificamente no artigo 62, que introduz os Institutos Superiores de Educação, e que foi reiterado no Decreto 3276/99 que afirma que a formação de professores para séries iniciais deve ser realizada exclusivamente nos cursos normais superiores. Proposta essa, que não foi aceita com facilidade pela comunidade acadêmica, dando início a intensos debates tendo como ponto de crítica o aligeiramento da formação dos professores. Os docentes de um modo geral e também os estudantes universitários se organizaram em defesa do curso de Pedagogia, e todo esse engajamento resulta no decreto-lei n.3.554 que substitui o “exclusivamente” por “preferencialmente”.

No ano de 1998 foi realizado em Campinas o IX Encontro de Nacional, que formulou o documento intitulado: “Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores”. Esse documento que indicava qual deveria ser o lócus privilegiado da formação dos professores que iriam ensinar na educação básica e também na educação superior, e esse lócus, obviamente, são as universidades e suas respectivas faculdades ou centros de educação. Esse documento também definiu as orientações a respeito do perfil do profissional da educação, as competências, as áreas de atuação, os eixos norteadores e a duração do curso.

Ainda no ano de 1998 foi instituída uma comissão de especialistas de ensino em pedagogia (CEEP) comissão esta que foi nomeada pela portaria do MEC nº 146 composta de vários professores, entre eles a professora Márcia Ângela de Aguiar, representante da Universidade Federal de Pernambuco.

A proposta dessa comissão na formulação do documento regulador das diretrizes nacionais do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria constituir-se em um profissional para atuar no ensino, na organização do trabalho pedagógico em contextos educacionais diversos, bem como na produção e difusão do conhecimento.

Diante do resgate apresentado do curso de pedagogia, devemos considerar que o olhar para o curso na atualidade requer a compreensão dos problemas encontrados na formação docente do pedagogo, além de considerar que os atuais desafios da educação básica perpassam por “[...] questões de ordem conceitual sobre a formação, os objetivos, a lógica norteadora do processo, o núcleo orientador, e a concepção de professor” (VEIGA, 2001, p.70), Podemos perceber que o curso, desde a fundação, enfrenta problemas e dificuldades que o vêm acompanhando ao longo de toda a sua história de constituição.

Cabe ainda ressaltar, que, atualmente a formação do pedagogo considera também outros espaços pedagógicos, como, por exemplo: A pedagogia hospitalar; a área de recursos humanos; a atuação nos programas para a terceira idade; a educação inclusiva, a educação quilombola e outros, embora a ênfase permaneça no espaço escolar, mas especificamente na docência.

A formação do pedagogo, atualmente, é pensada para além de sua formação específica. Espera-se que continue fazendo pesquisa quando passar a lecionar, que participe de congressos, publique trabalhos, esteja atento aos avanços da tecnologia e a seus novos instrumentos para assim atender às novas exigências legais.

3.2 A formação inicial do profissional docente e políticas educacionais: reflexões sobre a pedagogia.

Podemos afirmar que a profissão docente: é uma temática de política pública; a profissão de professor requer uma perspectiva de desenvolvimento absoluto; o desenvolvimento da profissão docente necessita de atores que aprendam a constituir-se profissionais, perpassa a discussão da formação inicial, das políticas que envolvem essa formação e a constituição da carreira docente.

A importância e o reconhecimento da profissão docente, enquanto preocupação das políticas públicas em nível mundial, é relativamente recente. Segundo Siniscalco (2003), a mudança progressiva na atenção que as políticas dedicam aos professores, enquanto protagonistas da melhoria educacional, se deu a partir de uma Conferência Intergovernamental realizada pela OIT e pela UNESCO, em Paris, no ano de 1966, a qual enfatizou a interdependência entre o *status* dos professores e o *status* da educação. A autora pontua que, apesar do número de professores primários ter aumentado consideravelmente nos países que estão em desenvolvimento, houve também o crescimento do número de crianças em idade escolar, resultando numa alta razão entre população de crianças em idade de frequentar a escola primária e a quantidade de professores formados.

Conforme Vaillant (2006), a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Essa autora analisou a conjuntura das instituições formadoras na América latina e destacou algumas preocupações, como heterogeneidade e diversidade das instituições formativas: os docentes formam-se em escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades. Destacou ainda como dificuldades que a proliferação e a dispersão das instituições são uma realidade em muitos países da América latina, atentando contra a qualidade da formação inicial.

A partir das considerações anteriores, torna-se notório que a orientação que as políticas atuais de formação docente propiciam a formação de novos profissionais enfoca uma concepção produtivista de educação, visando à adaptação, à submissão e ao individualismo, e não à

libertação e à emancipação. Nessa perspectiva, (FREITAS, 1999, p. 18) apresenta fatores como: “o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial)

A problemática acerca da busca de avanço profissional em diversas áreas e as exigências mundiais, vão alterando o campo de atuação profissional do professor, e o cenário político e econômico, bem como a direção das políticas públicas e reformas educacionais. A partir disso, a temática sobre a formação inicial de docentes ganha espaço em âmbito nacional e internacional como necessidade de se privilegiar ou mesmo intensificar o debate sobre as necessidades formativas (BIANCO, 2009).

Trazendo esse debate ao âmbito brasileiro, podemos perceber que foi após a década de 90 que surgiram medidas políticas que vão dar centralidade à educação básica, sendo reflexo do movimento de reformas do Estado brasileiro Cruz, (2012, p. 54) afirma que:

Nessas reformas do Estado brasileiro, estarão subjacentes as ideias neoliberais formuladas, em âmbito internacional, para atenderem à reestruturação do capital frente a crise , iniciada no final dos anos de 1970 e acentuada no final dos anos de 1980 por meio do desmonte do estado de Bem-Estar- social.

As reformas educacionais aconteceram e ocorrem no país na tentativa idealizadora de conquistar uma melhor qualidade da educação, que possibilite oferecer escolas a todos que necessitam dela, aumentar os postos de trabalho docente, a procura de mecanismos para vencer o analfabetismo, enfim, indicar saídas significativas no contexto capitalista e desigual no qual vivemos. Desse modo, afirma-se que a “[...] reforma educacional no Brasil redireciona o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, alia a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 72).

Cruz (2012) aponta que as reformas educativas no Brasil ancoravam-se em cinco aspectos fundamentais: a gestão dos sistemas de ensino e da escola, o financiamento da educação, o currículo, a formação e o processo de avaliação. Destaca a autora que, dentre esses aspectos, a formação ganha maior destaque, tornando-se estratégica sua centralidade, responsabilizando os docentes pela crise educacional existente ao mesmo tempo em que eram reconhecidos como a principal alternativa para a resolução dos problemas da crise educacional.

Os aspectos direcionados a esse contexto anunciado anteriormente estão atrelados à legislação, no caso, a LDB/96, e às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP N. 01/2006). Após a promulgação da LDB 9394/96, a educação básica tem maior destaque com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos sistemas avaliativos para controle e melhoria da qualidade de ensino, bem como com ações para promover a inclusão.

No campo específico do curso de Pedagogia, a base legal para formação está tratada na LDB 9.394/96. Conforme indica o artigo 62, a formação para os docentes é assim delimitada:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 19).

Em face da exigência legal de formação em nível superior para todos os professores feita pela lei 9394/96, o lócus da formação inicial docente desloca-se integralmente para o ensino superior. Os cursos de pedagogia praticamente dobram a partir do ano de 1996.

Os professores foram forçados a se mobilizar pela sociedade e, em especial, pelo Poder Público. Antes do período de 1990 a 2010, não se atribuía tanta responsabilidade ao ofício de professor para a modernização como hoje. Como sinaliza Tanuri (2000), foram raríssimas as vezes em que o poder público desencadeou tamanha comoção em torno do papel dos professores como componente do desenvolvimento socioeconômico. Surge a partir de então uma avalanche de leis, decretos, resoluções, programas e projetos dedicados ao que se pode chamar de adequação da formação dos professores às exigências da realidade.

Gatti, Barreto e André (2011) realizaram um estudo do tipo estado da arte sobre políticas docentes no Brasil, em que buscaram identificar e analisar políticas que cobrem o universo temático da formação e do trabalho docente, trazendo uma abordagem de pesquisa no campo da educação e apontando um conjunto de necessidades de pesquisas. O estudo mostrou existirem lacunas na formação inicial que vêm sendo preenchidas pela formação continuada, indicando que essas lacunas revelam que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no país precisam ser repensadas no que diz respeito às instituições formadoras e aos currículos. O estudo, realizado pelas autoras revela ainda que existe uma representação dos cursos de formação de professores

como bastantes acessíveis e aligeirados e que as políticas de formação mais evidentes do ministério da educação estão voltadas para a expansão de ofertas dos cursos de licenciatura e muito pouco no que diz respeito à qualidade dos cursos de formação.

As políticas de formação inicial tornam-se relevantes em nosso estudo na medida em que despertam o papel dos professores e estruturam as bases nas quais esse professor passa a ter as condições de exercer a atividade que se propõe realizar, bem como alicerçam as bases de sua profissionalidade. Os autores indicam ainda, como resultado desse levantamento de estado da arte, que houve uma mudança de foco nas pesquisas em relação a formação de professores deixando de abordar a formação inicial em virtude de se explorarem estudos em relação à prática pedagógica.

Essa mudança de foco, no entanto, provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o professor é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011)

Sabemos que a formação inicial deve merecer um destaque especial nas políticas de formação para a contribuição na qualidade da formação a ser oferecida nas instituições de ensino superior, mais especificamente do curso de pedagogia. Quanto a isso, Gatti, Barreto e André (2011, p. 93) afirmam que:

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.93).

Falar de formação inicial de professores constitui-se necessária à discussão de políticas públicas que colaborem para se atingir o desenvolvimento necessário para o exercício

profissional; para isso, fazem-se necessárias articulações e estratégias políticas de organização da formação inicial. Quanto aos autores, afirmam que essas concepções colocam a formação de professores para além do improvisado, na direção da superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como profissional. Profissional este, que dispõe de condições para confrontar-se com problemas complexos, diversos, estando devidamente capacitado para estabelecer soluções em sua ação educativa com a mobilização de seus recursos cognitivos, afetivos, morais e políticos.

Apesar da qualidade do levantamento do estudo realizado pelas autoras, o campo de políticas de formação de professores, no que diz respeito à formação inicial no curso de pedagogia, ainda precisa ser muito explorado, pois o levantamento recente das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros (GATTI, 2010) demonstrou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para esse tema. Portanto as políticas docentes continuam sendo pouco investigadas.

Merece destaque a política de formação dos professores que foi homologada pela Resolução CNE/CP1, de 18/02/2002, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Dá as orientações, também, para a construção do Projeto Político-Pedagógico específico para esses cursos de formação. Nessa resolução, em seu artigo 3º, se define um conjunto de princípios que consideram a competência como uma concepção central na orientação do curso, dando ênfase à coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro docente, destacando ainda a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências, a avaliação como parte integrante do processo de formação e a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, além da carga horária e da integralização dos estudos (BRASIL, 2002).

Cabe esclarecer que, se nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores a questão central foi uma concepção de docência situada na ideia de competências, nas diretrizes curriculares nacionais específicas para o curso de pedagogia, (resolução do CNE/CP nº 1/2006), a própria concepção de pedagogia não é especificada.

Nessas diretrizes para o curso de pedagogia é possível destacar que o que ficou em evidência foram às novas configurações sobre o campo de atuação profissional do pedagogo. De

acordo com a LDB, 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia apontam, no Art. 4º, o campo de atuação do pedagogo:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...] (LDB, 1996, p.02).

Basílio (2012) lembra que, nessa elaboração das diretrizes nacionais para o curso de pedagogia, houve um movimento de críticas às tais diretrizes, afirmando que a resolução trouxe uma redução da formação do pedagogo a formação do professor. Nessa mesma perspectiva, dentro desse debate, avultam autores como Kuenzer e Rodrigues (2006) e Libâneo (2006). Essas diretrizes ainda estabeleceram a extinção progressiva das habilitações que envolviam os cursos de pedagogia - administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional - deixando a cargo das pós-graduações a possibilidade de oferecer tais estudos. Nas DCNs (2006), também, foi ampliado o conceito de atividade docente como sendo mais amplo que a restrição da sala de aula, acrescentando ao pedagogo as funções de planejamento, de coordenação, a responsabilidade com os processos avaliativos internos e externos, pela difusão do conhecimento científico, tecnológico, e pela formação inicial para a atuação multidisciplinar na educação infantil e no ensino fundamental.

Cabe destacar quanto a essa discussão, que as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial no ensino superior fora atualizada pela resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, resolução esta que define por princípios, fundamentos e dinâmicas formativas e processos de avaliação, na gestão e nos programas de cursos de formação.

Observa-se, que, essa atualização nas diretrizes incute, entre outros aspectos, a responsabilidade das instituições de ensino superior conceber a formação inicial, bem como a continuada dos professores da educação básica na perspectiva de proporcionar atendimento à demanda das políticas públicas de educação.

Essas DCNs(2015) ainda define a concepção de docência compreendida, que seria a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, o que envolve conhecimentos tanto específicos, como pedagógicos e interdisciplinar, valoriza a sólida

formação do profissional do magistério da educação básica esclarece que compreende os profissionais de magistério como aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas incluindo a gestão educacional. Outro elemento significativo é o reforço do compromisso público do Estado na formação dos profissionais do magistério e a busca da garantia de melhoria na produção de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertadas por instituições formadoras e sobre as atribuições dos professores.

A LDB (1996) também propôs elementos significativos sobre as atribuições dos professores em seu 13º artigo, assegurando algumas atribuições necessárias aos professores para o exercício da docência, tais como, o zelo pela aprendizagem dos alunos e a participação na elaboração das propostas das instituições de ensino. Quanto a essa participação, Batista Neto (2006) assegura que a definição das competências e atribuições dos docentes se configura como um elemento a mais no processo de profissionalização.

No entanto, a LDB (1996) assumiu, nesse contexto, um caráter contraditório quanto à formação de professores no país ao apresentar uma série de indicações sobre o lócus de formação dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando o protagonismo docente em contradição com uma concepção neoliberal, na perspectiva de responsabilização e não de valorização (CRUZ, 2012). Essa autora, levanta ainda, uma questão que merece destaque e reflexão, que é o fato de atualmente haver um resgate dos cursos de formação, em nível médio para atuação na educação básica, quando afirma que:

Essa pesquisadora também destaca que tem havido uma retomada e expansão de cursos normais em nível médio para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando-se, assim, numa política pública permanente, não transitória. Dessa forma, adia-se a formação superior destes professores nas universidades, considerada uma das bases para se construir uma profissão e uma história dos educadores de nosso país, responsável também pela elevação da qualidade da educação pública. Justifica-se ainda o desperdício de dinheiro público com ações aligeiradas de ajuste da certificação dos docentes, que vão sendo admitidos nas redes de ensino sem essa formação sólida universitária. (CRUZ, 2012, p.46)

Em síntese, observa-se que existe o discurso de uma proposta de elevação do nível de formação do professor. Mas, a universidade não é definida como o lócus privilegiado para realização dessa formação exigida em cursos superiores. Portanto a necessidade de uma formação acadêmica do professor dos anos iniciais parece estar longe de ser resolvida.

Não podemos deixar de destacar que no ano de 2009 foi instituído o Decreto nº 6775, que trata sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nesse decreto, que buscou organizar ações relacionadas à formação docente no país, tem um caráter significativo o fato de apresentar os princípios que norteariam as ações de formação possibilitando a legitimidade legal dessas ações, embora seguindo a mesma coerência dos documentos gerados quando do início da implementação das reformas educativas da década de 90. Podemos, conforme Gatti (2012), afirmar que os problemas levantados quanto à formação inicial oferecida nas licenciaturas, àqueles que serão futuros professores da educação básica e quanto ao atendimento das demandas das redes de ensino por professores levaram à implementação de políticas de formação através de programas específicos, tais como o plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR), o programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID), a universidade aberta do Brasil (UAB), entre outros.

O principal programa, neste contexto é o PARFOR, envolvendo o oferecimento de formação pedagógica aos não licenciados, ou que atuam em áreas em que não têm a formação específica e já estão em exercício nas redes públicas de ensino, ou, ainda, para aqueles que possuem o bacharelado, mas não a licenciatura. O objetivo desse plano é qualificar os professores que já estão em exercício. Este se realiza através da cooperação do MEC, por intervenção da CAPES, e articulação com as Secretarias de Educação, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica. É necessário destacar que a criação e a operacionalização dessa política de formação de professores fazem-se necessárias, devido a uma “crise de quantidade” na formação de nossos professores como tão claramente afirma Ristoff (2012, p. 01):

A crise de quantidade manifesta-se em todas as disciplinas da educação básica e em todas as regiões do país. Para registro: não há uma única disciplina em que o número de professores com formação específica (por exemplo, professor de matemática formado em matemática) seja igual ou superior à demanda. Em algumas disciplinas, a crise de quantidade é especialmente grave. Em física, por exemplo, o país forma cerca de 1.900 professores/ano. A demanda atual é de cerca de 60.000. Esta situação, idêntica à da química, da sociologia e da filosofia, ridiculariza o projeto de futuro para o país (RISTOFF, 2012, p. 01).

Além de chamar a atenção para essa crise de quantidade, o autor ainda destaca a crise de qualidade que a formação de professores no Brasil vem enfrentando, ao afirmar que as matrículas nas licenciaturas vêm diminuindo, passando de 1.248.402, em 2005 para apenas 928.748, no ano

de 2010, o que se reflete no número decrescente de concluintes, exigindo a situação, portanto, que ações mais focadas sejam empreendidas pelo Governo Federal em articulação com os estados e municípios. No estado de Pernambuco, um desses programas recebeu a qualificação de Programa Especial de graduação em Pedagogia (PROGRAPE), e a instituição que o promoveu foi a Universidade de Pernambuco (UPE), tendo, em sua proposta, como um dos seus objetivos principais, desenvolver propostas pedagógicas inovadoras a partir da investigação da prática docente na escola (CRUZ, 2012).

Outro programa que merece destaque é O PIBID, programa institucional de bolsa de iniciação a docência foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo a aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras, essa parceria entre escola e as IES é um ponto estratégico para estimular o interesse pela docência, inserir os estudantes da graduação no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promover a integração entre educação superior e educação básica. O programa oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas, tendo como foco principal a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Quanto à qualidade da materialização da política estabelecida, não é nosso foco de discussão, pois, neste trabalho, a intenção é a de apresentação e contextualização das políticas existentes.

Além dos programas estabelecidos, é importante destacar que no de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001), plano que em seus objetivos define que a qualidade do ensino só acontecerá se houver a valorização do magistério, estabelecendo a condição de, para isso, haver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e também a formação continuada.

Podemos afirmar que, no que diz respeito às condições de trabalho, salários e carreira, as políticas para seu enfrentamento e superação ainda são incipientes, pois as metas do PNE ainda não foram atingidas, cabendo ressaltar a necessidade de implementação gradativa da escola integral, a diminuição do número de crianças por sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança nos espaços de educação infantil, a implementação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola, e jornada compatível com as responsabilidades e os desafios que a sociedade e as necessidades de formação humana lhe conferem.

Dentre as políticas educacionais, cabe ressaltar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem provocado a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais e que as políticas de valorização profissional, tais como o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), não têm se efetivado na maioria dos municípios, o que tem provocado inquietação por parte dos profissionais da educação básica no que tange às condições de trabalho, carreira, remuneração e formação, tornando o trabalho docente precarizado e intensificado. Conforme análise feita por Freitas (2007, p.1) é necessária uma política global de formação:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (FREITAS, 2007, p.1).

Em resumo, acreditamos que uma política educacional pública deve expressar os anseios da comunidade a que se destinam suas diretrizes e propostas, assim como idealizamos que uma política pública deve estar atenta e oferecer respostas às necessidades geridas e construídas na práxis histórica dos sujeitos que convivem em suas dimensões, nesse caso, os professores que militam pela qualidade da educação. Concebemos, ainda, que uma política educacional pública, deve buscar coerência epistemológica entre suas propostas de inovações e as legislações decorrentes, buscando uma coerência entre intencionalidade da legislação e convicções teóricas que sustentam tal legislação. Entendemos também, que uma política educacional, num estado de direito democrático, deve buscar canais de diálogo com os que estarão envolvidos, direta ou indiretamente, com as consequentes normatizações de suas legislações.

Para melhor situar e compreender a formação inicial na sua relação com a profissionalidade docente, buscamos, inicialmente, desvendar a origem do termo sob a ótica de autores tais como (BARISI, 1982, LÜDKE; BOING, 2004 e BRAEM, 2000). Passamos em seguida a contextualização do conceito de profissionalidade docente, entendendo-a como elemento constituinte do processo de profissionalização, conforme Ramalho, Nuñez e Gaultier (2004). Destacados e esclarecidos os conceitos sobre a temática, passamos então, à discussão da

dimensão de coletividade no processo de constituição da profissionalidade docente observado a partir do que considera Roldão (2005) quando destaca a coletividade como um dos aspectos descritor de profissionalidade.

Por fim, num esforço de melhor evidenciar a temática e o que vem sendo pesquisado sobre o tema, construímos um levantamento que procurou reunir o maior número possível de trabalhos que, de alguma forma, tratam sobre o tema como resultado de pesquisa de estado da arte.

3.3 A origem do conceito do termo profissionalidade

A origem do conceito do termo profissionalidade, foi resgatada inicialmente, no estudo de Barisi (1982) que debateu sobre a noção de profissionalidade num contexto de lutas operárias ocorridas entre os anos de 1968 e 1972, na Itália. Essas lutas visavam contestar e atacar a organização do trabalho que estava inserida em um conturbado contexto econômico e político. O autor observa que a noção de profissionalidade estava atrelada às classificações baseadas sobre as capacidades dos trabalhadores e “era insuficiente para dar conta da potencialidade alternativa de igualitarismo que se exprimia na subjetividade conflitual, emergindo das lutas nas empresas”. (BARISI, 1982, p.383). Faz-se necessário então esclarecer em que contexto essas lutas ocorreram.

Tais lutas ocorreram num período em que havia a evidência de fracassos da política reformadora do governo. Havia, portanto, no mercado de trabalho italiano dificuldade de mão de obra para trabalhos considerados banais, além de uma fragmentação do processo de trabalho que influenciava na capacidade de capacitação dos profissionais.

De fato, as propostas que emergiam das novas relações de forças sociais na empresa que procuravam valorizar atributos mais coletivos da definição de profissionalidade.

Essas lutas adotaram formas muito variadas, porque tinham como objectivo modificar de maneira muito concreta as modalidades de organização do trabalho tais como eram aturadas todos os dias pelos trabalhadores. Elas diziam respeito ao ritmo das cadências, à parcelização das tarefas, à monotonia, às modalidades de cálculo dos prêmios de produção, à recusa das formas incitativas de

remuneração, à rejeição da diferenciação abusivas das remunerações individuais, à recusa da estagnação profissional provocada pela desestruturação dos ofícios tradicionais pelo Taylorismo. (BARISI, 1982, p.379).

É importante salientar que essa noção de profissionalidade tem um sentido muito diferente do que se entende atualmente; percebe-se que inicialmente o conceito de profissionalidade está atrelado a status, valorização profissional e remunerativa, elementos, que são considerados nos estudos sobre a profissionalidade docente como atribuídos ao termo profissionalismo. Naquele momento, tal noção significava alterar os critérios de remuneração dos postos de trabalho.

Barise (1982), em síntese, esclarece que os sindicatos tiveram um papel significativo na definição do conceito de profissionalidade, e que os sindicatos progressivamente conseguiram dar uma certa uniformidade teórica ao conjunto desse movimento iniciado de contestação de organização de trabalho.

Vale destacar, entretanto, que “a profissionalidade é também entendida, no sentido lato, como capacidade de trabalho: capacidade de conhecimentos e capacidade de intervenção sobre o processo de produção” (BARISI, 1982, p.386). Outro autor, que faz esse resgate do termo profissionalidade, e contextualiza o desenvolvimento do conceito, contribuindo ao debate é Ludke e Boing (2004), quando apontam que:

O termo profissionalidade emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (LÜDKE; BOING, 2004, p.1172).

No intuito de ainda de conhecer a origem do conceito de profissionalidade, encontramos o estudo de Braem (2000), no qual a autora faz um levantamento de alguns autores que discutem profissionalidade. Destacamos, entre os citados, Lavorel (1986), que se referiu à noção de qualificação sem a definir, fazendo uma alusão rápida ao que chama de "níveis de profissionalidade", incluindo-os como níveis de qualificação dentro de uma grelha hierárquica. Ao trazer o estudo de Kourchid (1986), Braem (*idem*) chama a nossa atenção para o fato de ele discorrer sobre a noção de profissionalidade em sua comunicação sobre os operários

profissionais, desenvolvendo a noção de “qualificação social”, segundo à qual “os assalariados já não vendem uma força de trabalho qualificada, mas um saber-fazer na gestão capitalista do conjunto de reprodução dessa força de trabalho” (KOURCHID, 1986, p.1-2).

Braem (2000) nos fez perceber que a noção de profissionalidade deve sua existência às noções de qualificação e competência, ou, de acordo com as suas próprias palavras, “a profissionalidade inclui a qualificação e a competência (e assim o coletivo e o individual), e, por causa disso, ela deve, na sua definição, abranger também dentro dela as noções de deontologia e de ética (e também valores coletivos e individuais).” (BRAEM, 2000, p.24).

A noção de competência foi se impondo aos poucos nos modos de gestão como em todos os discursos sobre o trabalho na década de 1980. Os conhecimentos teóricos dos indivíduos passam a ser enfocados e, dessa forma, os diplomas começaram a ser socialmente reconhecidos, adquirindo valor legítimo e sendo legitimados pelo conhecimento (BRAEM, 2000).

3.4 Profissionalidade docente: algumas concepções e conceitos.

Sabemos que a profissionalidade docente é elemento constituinte do processo de profissionalização, ou seja, é um conjunto de ações historicamente situadas, que está relacionada com atitudes e valores, com saberes docentes; contudo, para entendermos melhor o termo profissionalidade, deve-se levar em conta que o mesmo se encontra em processo de elaboração, pois é um conceito em pleno desenvolvimento.

Ao se discutir o termo profissionalidade docente, devemos entender, então, que esta se constitui num contexto maior, denominado profissionalização docente, no qual se compreende a profissão de professor, sendo marcada e construída a partir das demandas sociais e históricas que apontam para o exercício da profissão e estão estritamente ligadas à concepção de educação, de sociedade, de homem e de escola que vem sendo construída ao longo do tempo (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

Em estudo anterior Barreto (2011), destacamos com maior profundidade a diferença entre os termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, esclarecendo, portanto, a diferenciação conceitual de cada termo. Em síntese, podemos reafirmar que o profissionalismo e

a profissionalidade são elementos constituintes do processo de profissionalização, que são termos interligados, relacionados com o termo profissão na perspectiva de melhor qualificação do trabalho docente. Ainda, podemos pontuar que profissionalismo é um termo atrelado à noção de reivindicação de status dentro da visão social do trabalho docente com o objetivo de reconhecimento social da profissão, associada à noção de prestígio e participação nas problemáticas da profissão como afirmam autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Brzezinsk (2002).

O estudo de Cruz (2012, p.25) mostra a ambiguidade dos termos destacados:

Nesse sentido, percebemos que as palavras profissionalidade, profissionalismo e profissionalização nem sempre aparecem com os mesmos sentidos em alguns estudos e, por vezes, são usadas no cotidiano educacional para justificar preconceitos, falta de apoio dos poderes públicos para com a profissão de professor, dentre outros aspectos (CRUZ, 2012 p.25).

Percebe-se, portanto, que não há consenso no entendimento dos termos profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, no entanto, em linhas gerais, é possível apreender que a profissionalidade e a profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

Apresentadas e discutidas as diferenciações entre os termos, incumbe explorar o conceito de profissionalidade; compreendemos, desse modo, que a expressão profissionalidade pode ser entendida, conforme Sacristán (1995, p.22), como “[...] a **afirmação do que é específico na ação docente**, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.22, grifo nosso).

Entende-se então que a profissionalidade está atrelada à ação, a valores e saberes, mas não deixa de estar atrelada à concepção de um vir-a-ser como profissional da docência, conforme destaca Bazzo (2007, p.87):

Poder-se ia dizer, então, que a profissionalidade seria a condição em potência (no sentido do caráter do que pode ser produzido, mas que ainda não existe) para se exercer uma dada profissão, isto é, representaria um estado anterior à ação. Assim, se considerado adjetivo “docente”, profissionalidade do professor pode ser entendida como expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática. (BAZZO, 2007, p.87).

Entretanto, esse vir-a-ser que a profissionalidade engloba não é estático e impõe um permanente processo de elaboração, constituição que depende também do momento histórico que se vivencia e da realidade social em que se atua. Deve-se considerar também o contexto sociopolítico e cultural no qual o exercício docente se constitui. O que não quer dizer que não seja levada em consideração a subjetividade do profissional que se constitui docente como explana Sacristán (1995, p.67):

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (SACRITÁN, 1995, p. 67).

O que queremos sintetizar é que o processo de constituição da profissionalidade docente, além de ser definido por circunstâncias sociopolíticas e culturais, é constituído também pelos valores, pelas atitudes do indivíduo professor, por sua subjetividade, que não é isolada de sua constituição coletiva, pois, para Cunha (1999), a profissionalidade pode ser entendida como uma possibilidade de construção coletiva do docente e de seus alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento. Contudo, a autora defende que não se deve perder de vista os discursos atuais e os oficiais em torno da profissionalização docente, para que esta não venha a perder a condição de profissionalidade e, assim, ceder lugar às “exigências da sociedade de produção” (CUNHA, 1999, p.135).

Nos estudos de Ramalho, Nuñez e Gaultier (2004) percebe-se que a profissionalidade é definida como estado e processo, representando as características de uma dada profissão, ou seja, ao mesmo tempo que é ação está sendo elaborada/constituída.

Como podemos observar, o conceito de profissionalidade é visto como algo mutável, como uma construção social/profissional. Seguindo esse entendimento, Morgado (2005) define três modelos de profissionalidade, numa perspectiva de análise da função e formação do professor. O primeiro modelo é o do profissional técnico, que aplica regras definidas pelo

conhecimento científico; o segundo modelo diz respeito ao profissional reflexivo, que reflete sobre e na prática e sobre a própria reflexão do conhecimento produzido; e o terceiro modelo é aquele que concebe a profissionalidade docente a partir da racionalidade prática. Apontados os modelos teceremos a seguir, algumas considerações relevantes sobre cada modelo apresentado.

O primeiro modelo, considerado como técnico, está relacionado com o profissional que aplica rigorosamente as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins estabelecidos a priori. Um modelo que é denominado racionalidade técnica, no qual a prática profissional consiste na resolução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido. Nota-se que, nesse modelo o conhecimento válido só é estabelecido como referência através da experiência, ou seja, o conhecimento científico é construído na base das relações de causa e efeito, o que possibilita o controle através do qual a elaboração do conhecimento técnico torna-se facilitada na medida em que os fins que se pretende atingir são pré-estabelecidos e definidos a priori (MORGADO, 2005).

Em linhas gerais nesse modelo o conhecimento prático reduz-se a um conhecimento técnico, construindo-se a partir das relações entre meios e fins, procurando adaptar melhor os meios aos fins estabelecidos. Ensinar, portanto, torna-se mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado em que a prática profissional é concebida na perspectiva de racionalidade técnica, sendo o professor mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstre na aplicação de conhecimento produzido pelos especialistas.

Prevaecem as funções de execução em detrimento das de planejamento e concepção. Enquanto profissionais técnicos, os docentes admitem que sua ação se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas. Vivem numa situação de dependência quer em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, quer no que se refere às finalidades a que este se dirige (MORGADO, 2005, p. 37).

Em síntese, esse modelo técnico está ancorado numa concepção de ensino tradicionalista, que limita os docentes a práticas meramente reprodutivas, com pouca autonomia docente. Cabe também destacar que a definição prévia de objetivos e sua redução a resultados previstos não resolvem os problemas de ordem moral e os imprevistos com que os docentes se deparam em seu exercício profissional.

Em termos de atuação profissional, essa incapacidade de o professor, enquanto considerado técnico, abordar e resolver os dilemas imprevisíveis e as situações conflituosas com que é obrigado a lidar no exercício profissional viria a ser um dos motivos que mais influenciou a emergência de novos modelos de profissionalidade docente.

É então que surge paralelamente o segundo modelo, considerado o profissional reflexivo na perspectiva da racionalidade prática, que tem como idealizador Schon (1992) A ideia base desse autor consiste na formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência, a fim de compreender e melhorar o seu ensino. Propõe a formação profissional baseada na epistemologia da prática, ancorada em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHON, 1992). O autor esclarece que o que distingue a reflexão-na-ação de outros tipos de reflexão é a sua imediata relevância para a ação.

Na reflexão-na-ação, o fato de voltar a pensar sobre alguma parte do nosso conhecimento na ação nos leva à experimentação *in situ*, e a pensar mais além, e isso afeta o que fazemos, tanto na ação imediata, como quem sabe também em outras que julgemos similares. (SCHON, 1992, p. 39).

O modelo de profissionalidade docente reflexiva busca “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (CONTRERAS, 2002, p.76).

Nesse modelo, a maior parte do conhecimento resulta da ação prática, e constitui-se através de processos de reflexões contínuos, em que teoria e prática se inter-relacionam dialeticamente. O professor passa, então, a ser mais autônomo, capaz de tomar decisões, de refletir sobre suas práticas docentes. Entretanto, quanto ao afirmado, Contreras (2002) faz um alerta quando diz que:

A dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça ou poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e controle social (CONTRERAS, 2002, p. 149).

Em relação a esse processo reflexivo, outro autor a destacar é Stenhouse (1987) o qual devemos as ideias de ensino como prática reflexiva e de classe docente como uma coletividade, apontando o protagonismo que os docentes precisam assumir no desenvolvimento do currículo e

a singularidade que cada turma pode vir a oferecer ao docente: “a qualidade única de cada turma pressupõe que qualquer proposta – inclusive em nível escolar – precisa ser posta à prova , verificada e adaptada por cada professor na sua própria turma” Stenhouse (1987, p. 195). Se cada turma tem uma característica que a faz única, torna-se inviável, então a pré-determinação de conhecimentos que possam ser aplicados em todas as situações de ensino.

Para Contreras (2002), a prática reflexiva exige que se tenha inicialmente o domínio de um conhecimento profissional, mas requer também outra forma de conhecimento em relação aos valores que constituem um profissional da docência quando exposto a uma situação de conflito ou dilema definir outros critérios e saberes, uma vez que os conhecimentos a priori não são suficientes para resolver os problemas inesperados.

Em síntese, esse modelo se estabelece contrapondo-se ao modelo de profissionalidade técnica porque consegue abordar e resolver problemas de ordem moral e imprevisíveis que, óbvio, não se adequam à lógica técnica; é um modelo de profissionalidade que se ancora na racionalidade prática que reconhece que, no dia a dia, os professores realizam atividades espontâneas fundamentadas em um conhecimento tácito e implícito, que não se constituem em padrões rigorosos, mas, de certa maneira, dão um desenho sobre a ação.

É um modelo que sugere que, para mudar de forma substancial o ensino, é necessário tornar as práticas docentes um lugar de investigação; implica ainda romper com a visão que separa os professores dos investigadores / os técnicos dos intelectuais (MORGADO, 2005).

O terceiro modelo, por sua vez, se caracteriza por resgatar a base reflexiva da atuação do professor enquanto profissional, considerando a prática reflexiva como inerente ao ensino e à atuação profissional docente, mas levando em consideração uma compreensão crítica dessa atuação ocorrida.

Nesse modelo, a compreensão crítica analisa o contexto da atuação profissional, as interferências sociais educacionais do contexto das unidades de ensino e as condições materiais para efetivação do processo de ensino.

Cruz (2012) afirma que essa reflexão crítica perpassa as práticas institucionalizadas que caracterizam a profissão de professor, o que é denominado de cultura docente, essa reflexão faz ainda uma análise das influências que a realidade social exerce sobre o pensamento dos indivíduos, além de uma análise da cultura, da socialização profissional e de seus fatores estruturais.

Nessa perspectiva crítica, sobressaem autores, dentre os quais Giroux (1997), que aponta a concepção de professor como profissional e intelectual crítico, pressupondo que este tenha uma clareza dos referenciais políticos e morais de sua atuação educativa, que esse profissional precisa refletir sobre os interesses políticos, sociais e econômicos que sua atuação enquanto profissional envolve, para que possa contribuir com mudanças sociais.

Esse modelo de profissionalidade crítico- reflexiva contribui na perspectiva de contribuir com a constituição de profissionais melhores, mais atuantes e participantes, como afirma Zabalza (2004, p.23):

Os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções. A reflexão sobre a prática, a introdução de proposições reflexivas na ação de ensinar faz com que saíamos do terreno de certezas dadas por outros e de rotinas procedimentais. Para um terreno de tomada de decisões (ZABALZA, 2004, p.23).

No entanto, deve-se dizer que essa reflexão crítica nem sempre é possível ser estabelecida com facilidade. Contreras afirma que “A reflexão dos docentes (...) pode ver-se impedida de ultrapassar os seus próprios limites, isto é, de ir mais além da experiência e dos círculos viciosos em que se encontram envolvidos” (CONTRERAS, 1999, p.116).

Nesse modelo crítico reflexivo, faz-se necessário que os docentes se proponham a refletir “acerca do que eles próprios ensinam sobre a forma como devem fazê-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem” (GIROUX, 1995, p.89).

Para isso, faz-se necessário que o docente se desvincule dos paradigmas enraizados e compreendam que as relações profissionais se estabelecem nas relações de poder que são determinadas histórica e socialmente (ZABALZA, 2004).

Contreras (2002) evidencia as contradições e contrariedades que perpassam a constituição da profissionalidade docente nessa perspectiva crítica, enfatizando o fato de a complexidade da formação profissional docente estar embasada nas teorias histórico-críticas, afirma que nesse modelo se estabelece a necessidade de o docente ser também um militante dos interesses de sua classe, e enfatiza a necessidade de envolvimento com os movimentos sociais.

Explanados os modelos de profissionalidade docente propostos por Morgado (2005), destacamos ainda outro autor que traz uma definição do conceito de profissionalidade, Hoyle (1980), que define a profissionalidade afirmando que são “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que

eles aplicam nessa tarefa” (HOYLE, 1980, p.44). Além de atrelar a profissionalidade a “atitudes”, como também o faz Contreras (2002, p.49), o autor dá maior visibilidade à necessidade de considerar o conhecimento, que no caso da docência, podemos entender como saberes. Hoyle (1980) defende a profissionalidade docente como sendo de dois tipos: profissionalidade restrita e profissionalidade extensiva. Por profissionalidade restrita, o autor entende:

Uma profissionalidade que é intuitiva, focalizada na sala de aula, e baseada sobre a experiência em vez da teoria. O bom profissional restrito é muito sensível ao desenvolvimento individual dos alunos, é um docente inventivo e um gerente muito hábil da sala de aula. Ele não se deixa limitar pela teoria, não tem tendência em comparar o seu trabalho com o dos outros, tende para não perceber as atividades da sua sala de aula dentro de um contexto educacional mais largo, e valoriza a autonomia da sua sala de aula (HOYLE, 1980, p.44).

Por profissionalidade extensiva ele entende aquela “que está interessada em situar a sua sala de aula dentro de um contexto educacional mais largo, (...) na teoria e nos desenvolvimentos educacionais mais recentes” (HOYLE, 1980, p.44). O profissional extensivo, segundo esse autor, busca atualizar-se lendo livros e jornais educacionais, comparando sistematicamente o seu trabalho com o de outros docentes, envolve-se em várias atividades profissionais e preocupa-se em promover o seu próprio desenvolvimento profissional através do trabalho. Esse profissional percebe, portanto, o ato de ensinar como uma atividade racional, susceptível de melhoria com a ajuda da pesquisa e do desenvolvimento. “É preciso ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (SACRISTÁN, 1995, p.75).

Conforme Contreras (2002), a profissionalidade possui certas qualidades que caracterizam o modo como o professor se preocupa e cria as condições de realizar um bom ensino. Para esse autor, as qualidades da profissionalidade “são dimensões do seu fazer profissional no qual são definidas as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto” (CONTRERAS, 2002). O autor destaca três dimensões:

A obrigação moral, que corresponde à preocupação com o bem-estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade; **o compromisso com a comunidade**,

estabelecido inicialmente com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo, pois a educação não é um problema apenas da vida privada do professor, mas uma ocupação social. É necessária a intervenção nos problemas sociais e políticos e compreender a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade. Atender às expectativas sociais faz parte do trabalho do professor. E a **competência profissional**, que transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002). (grifo nosso)

Outra autora que busca identificar aspectos integrantes da profissionalidade docente é Chakur (2001). Para ela, esses aspectos são: competência em habilidades técnico-pedagógicas, competência em habilidades psicopedagógicas, responsabilidade social, comprometimento político, engajamento na rotina institucional, investimento na própria formação, incluindo cursos, palestras, leituras, eventos culturais ou científicos, que fornecem informações e conhecimentos pertinentes não só à tarefa pedagógica, mas também ao exercício profissional geral.

Precisamos reconhecer que a profissionalidade tem sido caracterizada nas últimas décadas por condições que se ligam a um pensamento pragmático, que se intensifica nas relações, pelas ideias e até por ações intencionais, as quais se aplicam às condições gerais ou particulares do próprio sujeito, quer seja na formação inicial ou na formação continuada. Mas, fundamentalmente, a profissionalidade está interligada às características da docência e a um processo que será constituído ao longo da trajetória do sujeito como profissional e como condição de sua identificação com a profissão (BUENO, 2006).

Assim como os demais autores, Roldão (2005), a partir do diálogo com os estudos de Sacristán (1995), Nóvoa (2002) e Dubar (2005), aponta um conjunto de elementos que podem ser considerados como descritores da profissionalidade. Dentre eles, destaca-se: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e a consequente responsabilização social e pública pela mesma; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário.

A partir das contribuições dos autores até aqui apresentados, percebemos que o termo profissionalidade engloba capacidades, saberes, cultura, identidade e que se refere às noções de profissão e de profissionalização, isto é, diz respeito mais “à pessoa, às suas aquisições, à sua

capacidade de utilizá-las em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas. Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do ato de trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise” (ALTET, 2003, p. 235).

O professor, como profissional, possuiria, portanto, conhecimento pedagógico especializado, que atribui singularidade à sua função. Esses conhecimentos são adquiridos na formação, obtendo, inicialmente, as bases para emitir juízos profissionais em cada situação, baseados na teoria, nos conhecimentos advindos da experiência e da prática (BARRETO, 2011).

3.5 A discussão de coletividade na constituição da profissionalidade docente

Constituir-se um professor não é tarefa fácil e simples e não pode ser empreendida de forma individual, através de um isolamento profissional. A inserção e a socialização no ambiente de trabalho das instituições de ensino, as relações com os pares são fundamentais na constituição da profissionalidade.

Nessa dimensão de coletividade, deve-se ressaltar que as ações do professor não se traduzem apenas como ações individuais, pois o constituir-se docente exige relações com o outro, ou seja, com os membros das unidades de ensino, com a comunidade, com os alunos, com os pares; em resumo, o trabalho docente se constitui a partir da necessidade de coletividade.

Cabe esclarecer que não queremos com essa discussão ignorar a autonomia docente; temos a clareza e a consciência de que o docente exerce determinada função pessoal no interior de suas salas de aula, estabelece relações individuais com seus alunos. Mas existe também seu papel público na coletividade do trabalho docente, e essa coletividade é claramente materializada quando existe a necessidade de reuniões, encontros, jornadas pedagógicas, conversas nas salas dos professores, articulações de projetos entre dois ou mais professores (TARDIF, 2009).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacam a coletividade na constituição da profissionalidade docente quando afirmam que profissionalidade é a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos da profissionalização. Os autores destacam que a profissionalidade evoca o desenvolvimento de uma responsabilidade coletiva que

exige do professor um trabalho não fragmentado, em colaboração com os pares, compartilhamento de intencionalidades e finalidades, defesa de interesses coletivos. Pois Erickson (2002, p.12) afirma que, “através de um diálogo reflexivo interno e externo, o ensino pode converter-se em algo mais profundo em vez de ser uma profissão solitária realizada por pessoas que se conduzem por rotinas automáticas”.

A noção de profissionalidade atrelada à concepção de coletividade também é destacada por Roldão (2005). A autora afirma que, se faz necessário que, a profissionalidade docente seja constituída de forma que o docente possa compreender seu campo de atuação profissional como um espaço coletivo, pois as suas ações individuais, podem vir a contribuir ou dificultar para a atuação profissional; alerta ainda que o individualismo prejudica e provoca a ausência de um corpo coletivo e a falta de pertencimento a este.

O sentimento de pertencimento é importante na constituição da profissionalidade porque está relacionado ao tipo de relações estabelecidas entre o professor e o aluno, que influenciará o clima de aceitação, de inclusão, e de vínculo, o que está relacionado com o sentimento de eficácia, de persistência frente a desafios, esforço, engajamento nas atividades educacionais, entre outros (FURRER; SKINNER, 2003).

Um sentimento de pertencimento e uma relação verdadeira com os parceiros sociais promovem comportamentos intensificados, tais como, esforço, persistência e participação. Esses comportamentos propiciam emoções positivas, como interesse, entusiasmo, ao mesmo tempo em que reprimem emoções negativas, como tédio, ansiedade, desinteresse, e, em contrapartida, orientam os professores para a busca da qualidade no envolvimento das atividades acadêmicas diárias. (ANDERMAN, 1999; FURRER; SKINNER, 2003)

Nesse sentido, a falta de pertencimento dificulta a valorização da profissão docente, pois, a luta pela valorização da profissão passa pelo conflito e pela ação coletiva, conforme afirma Contreras:

O reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transforma por vezes em práticas de oposição e em ações estratégicas que ampliam o significado da prática profissional do ensino. Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e políticas do exercício profissional do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 82).

Roldão (2005) destaca a coletividade como um dos aspectos descritores de profissionalidade afirmando que o coletivo dos praticantes de uma atividade reconhece-se como uma comunidade que se percebe numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios sujeitos, saber este que lhes garante a credibilidade da sua ação e que define quem pode ou não estar apto ao exercício da atividade. Em se tratando de saberes docentes, Tardif (2002, p. 52) afirma que é a partir das relações com os seus pares, com o coletivo, “... do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade...” Essa relação dos saberes produzidos experiencialmente, de forma coletiva, proporciona aos professores a visibilidade de serem percebidos como produtores no processo de constituição profissional, como afirma Nóvoa:

[...] como produtores de sua profissão. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com a escola e seus projetos (NÓVOA, 1992 p. 28).

O autor coloca em evidência a atribuição da construção da profissão aos professores, responsabilizando-os, portanto, pela constituição significativa do processo de profissionalização da docência: “misturam-se uma forte indeterminação com uma forte consciência acerca do que se espera dele, fruto das duas componentes que integram o seu papel, o dado socialmente e o interpretado pessoalmente; daí os conflitos” Lourdes Monteiro (2001p.126). Fica evidente que essa produção requer um processo coletivo, integrado aos projetos de cada instituição; desse modo, o professor terá a garantia de seu direito de desenvolver sua profissionalidade e seu profissionalismo, dos quais resulta, sem dúvida, uma melhor qualidade profissional e pessoal.

Para Hargreaves (1994), nosso professorado e nossos estabelecimentos de ensino permanecem apegados a hierarquias rígidas, disciplinas isoladas, departamentos separados e estruturas de carreira retrógradas. Caracterizando a tensão da necessidade de mudança na função

docente, podemos divisá-la então entre duas forças poderosas: a modernidade e a pós-modernidade. Assim, afirmamos que o professor constitui sua profissionalidade em uma luta fundamental de quem foi formado e atua a partir dos pressupostos da modernidade, frente ao colapso das certezas morais, da derrubada de antigas missões e de certezas científicas, apresentando posições entre a resistência e a produção.

3.6 Profissionalidade Docente: contributos para uma análise do estado do conhecimento

Buscando compreender o que vem a ser profissionalidade, e num esforço para reunir o maior número possível de trabalhos que, de alguma forma, tratam sobre o tema, encontramos vinte textos, publicados entre 2000 e 2012, dentre eles, cinco artigos, três livros, seis dissertações e seis teses.

Para essa revisão da produção do conhecimento, estabelecemos como critério que os trabalhos utilizassem a expressão “profissionalidade docente” no título ou no corpo do texto. Alguns dos textos encontrados são pesquisas de campo que ouviram docentes e demais agentes da comunidade escolar.

Essa pesquisa foi iniciada nas publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde encontramos 01 dissertação, 02 teses, que tratassem especificamente sobre profissionalidade docente, o que nos revela a necessidade de ampliação da discussão dessa temática. Tais estudos são respectivamente os de Barreto(2011), Ferraz(2012) e Cruz (2012).

Em seguida, analisamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esse Programa foi selecionado para somar nas análises porque consideramos importante o destaque, por ter uma linha de pesquisa específica em relação à temática que estamos discutindo, sendo essa linha intitulada: Formação e Profissionalização Docente. Nessa linha, pesquisam sobre o docente, sua prática, os processos formativos iniciais e continuados de professores e seu desenvolvimento socioprofissional, privilegiando as abordagens teórico-metodológicas que tomam como eixo a profissionalização docente. Encontramos alguns

trabalhos que não têm a profissionalidade como foco, mas que trazem a discussão no corpo do texto, como os de Lira (2007), Souza (2008) e Marujo (2004).

Pesquisamos então em seguida, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tomando como base os cinco últimos encontros, e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2000 a 2009. Também procuramos alguns artigos de periódicos disponíveis *on-line* e fizemos ainda, uma análise dos Anais dos dois últimos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste 18º e 19º (EPENN).

Além do exame dessas fontes, os procedimentos utilizados para levantamento dos textos envolveram consultas às bases de dados das bibliotecas universitárias digitais e às referências bibliográficas contidas em trabalhos já publicados.

Dentre os trabalhos publicados nas cinco últimas reuniões da Anped encontramos três artigos que discutem sobre a profissionalidade docente: Ambrosetti e Almeida (2007), Gomes (2005) e Forster e Fonseca (2007).

Fizemos também um levantamento das dissertações sobre a temática “profissionalidade docente” no banco de dados da Capes, de 2001 até 2012, com um total de 15 trabalhos, tendo a seguinte distribuição nos anos de 2001, 2002, 2003, com apenas uma dissertação por cada ano. Os estudos encontrados são respectivamente de Barreto (2001), Tavares (2002) e Sombrio (2003). O ano de 2004 tem mais destaque, com três dissertações tendo como autores Hobold (2004), Mercadante (2004) e Domingues (2004). No ano de 2005, há um declínio, voltando a ter apenas uma dissertação, e em 2006, são publicados dois trabalhos sendo estes de Silva Paganine (2006) e o outro de Maçaneiro (2006). Em 2007, encontramos dois trabalhos o de Bazzo (2007) e o de Berenger (2007) sendo respectivamente uma tese e uma dissertação; no ano de 2009, há o estudo de Bianco (2009) e, no ano de 2012, encontramos os estudos de Bites (2012) Cruz (2012), Ferraz (2012), Marquesin (2012).

O levantamento da temática “profissionalidade docente” no 18º EPENN (que teve 1.400 trabalhos apresentados) foi facilitado porque já houve um levantamento em relação às mesas redondas dos artigos que tratam sobre profissionalização docente nesse evento, o que resultou na publicação de um livro intitulado: Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Analisando esses artigos, observamos que a temática profissionalidade não foi abordada.

Apesar de se identificar que a temática não fora abordada de forma específica, encontramos alguns estudos, cujas discussões permeiam o objeto desta pesquisa. Dentre os 27 trabalhos analisados: seis tinha como foco discutir a constituição da identidade docente; outros três como objeto principal, visavam perceber as representações sociais sobre a profissão docente; e quatro tinham o objetivo de discutir a constituição da docência ou do conhecimento docente.

Buscando, como objeto, entender o desenvolvimento profissional ou discutir as trajetórias formativas, encontramos quatro trabalhos, dois de cada temática. Trazendo como discussão principal a escolha da profissão, foram elencados dois trabalhos; quanto às crenças sobre a profissão encontramos um; sobre o objetivo de traçar o perfil profissional docente também achamos um; existia, ainda, um trabalho que discutia a abrangência do processo de profissionalização; e, tomando como objeto o estudo sobre o exercício da profissão três trabalhos demonstravam esse interesse. Diante do vasto panorama das Comunicações Orais do 18º EPENN, este estudo elegeu como recorte um olhar sobre as produções apresentadas no Grupo Temático/GT 08: Formação de Professores, buscando fazer um levantamento do que vem sendo explorado sobre a profissionalidade, mais especificamente os trabalhos apresentados nas comunicações orais.

Quanto ao 19º EPENN, a nossa produção de um artigo de Estado da Arte sobre a formação de professores publicado neste evento, nos possibilitou constatar que a profissionalidade docente é uma temática evidenciada estando presente em 24 produções de um total de 291 trabalhos do GT Formação de Professores perfazendo com isso um percentual de 8,24% das produções.

Todavia, apesar de ser evidenciada em alguns trabalhos, percebeu-se que em apenas duas das pesquisas essa temática se evidencia como foco principal de estudo, e também que as pesquisas não têm contemplado esclarecimentos quanto ao conceito do termo “profissionalidade”, uma vez que esse é um conceito em desenvolvimento e, portanto, necessita de um debruçar-se sobre o tema, no intuito de contribuir e estimular pesquisas que tratem sobre que profissionalidade os docentes vêm desenvolvendo.

A partir desses dados levantados, e analisando o que dizem as publicações que foram encontradas nas diversas fontes exploradas, é oportuno esclarecer que, quando se discute a profissionalidade, não se pode esquecer que ela está situada no processo de profissionalização.

Assim, alguns dos trabalhos que serão destacados a seguir têm como foco o processo de profissionalização. Entretanto, destacaremos nestes o que se diz a respeito à profissionalidade.

Dentre as dissertações analisadas no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, destacamos alguns estudos, como o de Marujo (2004), que buscou apreender as representações de professores sobre a profissão e a profissionalização docente. Esse estudo se torna relevante, uma vez que, nos resultados, a autora constata que 117 professores caracterizam a profissão como processo atrelado à profissionalidade, pois consideraram imprescindíveis, para ser professor: a atualização da formação, a realização de cursos de capacitação e qualificação para o aperfeiçoamento, através de técnicas que promovam conhecimentos específicos da profissão; neste estudo, os professores também indicam a necessidade de valores, tais como bondade, responsabilidade, compromisso, ética ressaltando ainda que é necessário repassar conhecimento para a coletividade.

Outro estudo que tem o mesmo interesse de perceber o que é ser professor, e o que é necessário pra se tornar docente, é o de Silva Paganine (2006). Tendo como foco a discussão sobre identidade docente, a autora buscou investigar se professores do II Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola de cidade do interior paulista tinham consciência de suas responsabilidades como professores, suas funções e sobre o seu valor nos dias atuais. A intenção era saber se a identidade dos professores se apresenta realmente em crise.

Os resultados revelaram professores confusos em muitos aspectos, deixando vislumbrar-se uma identidade não muito bem definida e uma profissionalidade, em parte, fragmentada na medida em que os professores não sabem ao certo se estão ou não em crise de identidade. A autora constatou que falta aos professores um sentimento de pertencimento à profissão, já que verificou que, para a maioria dos sujeitos entrevistados, ser professor é apenas “transmitir conhecimentos”. Esse estudo é importante também por apresentar referenciais sobre a discussão do processo de profissionalização da docência, bem como da definição e diferenciação dos termos “profissionalização”, “profissionalismo” e “profissionalidade”.

Foster e Fonseca (2007), em texto publicado na ANPED, intitulado – “Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente”, investigam situações formativas a fim de identificar o que as torna ou não geradoras de desenvolvimento profissional docente, e buscam identificar também os significados que os docentes atribuem a essas formações. Apesar de esse estudo, trazer em seu título a palavra “profissionalidade”, em nenhum momento, durante o texto,

os autores discutem esse conceito ou sequer volta à fazer menção a ele. Essa constatação nos levou a refletir sobre a utilização desse termo sem o devido esclarecimento do sentido que a ele é atribuído.

O estudo de Soares (2007), publicado no 18º EPENN, sobre as crenças dos professores nos leva à reflexão de que, sendo o conceito de profissionalidade referente a atitudes e valores, estes, de certo modo, são constituídos pelas crenças que os professores possuem, e que essas crenças são construídas no itinerário da vida do professor. A autora constata que as crenças dão um sentido de segurança aos docentes e que também interferem nas atitudes deles.

Em relação à segurança que as crenças oferecem, elas assumem ainda maior valor atualmente para os professores, por conta das incertezas que eles vivenciam em relação ao fazer pedagógico. Assim, são as “certezas” que os professores têm que conduzem seu trabalho e os tranquilizam diante de um mundo cheio de inovações e transformações. Essas crenças também oferecem vasto repertório de conteúdo que interfere nas atitudes e julgamentos dos docentes.

Dentre as pesquisas que tratam especificamente da profissionalidade docente, distingui-se Hobold (2004), cujo trabalho é intitulado de “A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional”. Essa pesquisa buscou entender como se constitui a trajetória acadêmica e profissional dos professores de Educação Profissional, quais as maiores fontes de aprendizagem para a constituição da profissionalidade dos professores de Educação Profissional e o que, para esses professores, significa a profissão.

Essa investigação apresenta-nos considerações fundamentais sobre a trajetória acadêmica e profissional dos professores analisados e mostra-nos que a docência não se configura enquanto uma escolha profissional que se define quase ao acaso.

Na mesma perspectiva, temos os estudos de Maçaneiro (2006), intitulado “A professora e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis”. Essa pesquisa buscou investigar os sentidos atribuídos por um grupo de professoras das séries iniciais do ensino fundamental à constituição da profissionalidade, discutindo esses sentidos a partir das trajetórias profissionais, dos motivos que as levaram a optar pela profissão e pela formação continuada que recebem. Dessa investigação inferiu-se tendo que as professoras analisadas já começam a perceber a importância de seu papel na construção da sociedade e a necessidade do processo de reflexão e produção de saberes para o exercício da docência. Esse estudo também contribuiu para

nos indicar que já existe a preocupação dos pesquisadores em perceber qual o sentido de profissionalidade para os docentes dos anos iniciais.

Ambos os trabalhos têm como foco analisar os sentidos que os docentes dão aos termos profissionalização, profissionalidade, ao que é sua profissão.

Outro estudo que encontramos, foi o de Beranger (2007), que discutiu a profissionalidade e a identidade profissional do professor de matemática. Para isso, analisou as formações iniciais e continuadas deles, investigando como os professores de matemática se percebem na sociedade atual e nas comunidades em que atuam, e como se posicionam em relação às políticas públicas. Os resultados desse estudo revelaram que os professores não têm uma opinião unânime sobre qual seja o seu papel na sociedade atual e identificaram também uma demissão da responsabilidade da sociedade em face das necessidades da realidade educativa e, por conta disso, maior nível de responsabilidade atribuído aos docentes, sendo esta a questão que mais se destaca, pois, quanto a isso, Sacristán (1991) defende a “irresponsabilização” do professor.

Ramos (2008), como resultado de sua tese de doutorado pela faculdade de psicologia e ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal, que se intitula “Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária,” fez um levantamento detalhado das literaturas internacionais e nacionais que vêm discutindo sobre o conceito de profissionalidade, possibilitando-nos o contato com esses referenciais e esclarecendo que a profissionalidade implica em uma relação individual e coletiva.

Outro estudo encontrado, que também discute a profissionalidade e investiga a sua constituição no campo da educação superior, é o de Bazzo (2007), que teve como alguns dos objetivos compreender o significado de profissionalidade para os docentes e identificar os fatores que interferem no desenvolvimento dos docentes. Esse estudo torna-se esclarecedor na perspectiva em que demonstra a diferença existente entre a profissionalidade dos professores do ensino superior e a dos professores dos anos iniciais, destacando que, no que se refere aos docentes universitários a formação é pretendida como simples preparação para o exercício do magistério superior, a qual nesse caso, é oferecida pelos programas de pós-graduação, que essa preparação se destina à formação de pesquisador e que “a profissionalidade do professor universitário repousa antes de tudo no conhecimento sobre a especificidade que domina e não no conhecimento da docência” (BAZZO, 2007, p 160). Entretanto, o autor destaca que já existe

alguma mudança nessa concepção que vem sendo percebida a partir do final dos anos de 1990. E que a diferença entre estes e os professores da educação básica é que a profissionalidade destes está pautada na racionalidade técnica, não estando baseada no conhecimento, mas nos saberes da experiência.

Ludke e Boing (2004) em seu texto “Caminhos da profissão e da profissionalidade docente”, trouxeram como contribuição a identificação dos autores que focalizam o tema da profissionalização do magistério e da profissionalidade docente, levantando questionamento acerca da situação do magistério em nosso país nos dias atuais, trazendo-nos à esclarecimento, que há distinções entre qualificação e competência.

Ambrozetti e Almeida (2007), com o estudo “A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil”, esclarecem que a ideia de profissionalidade recupera, na discussão sobre a profissionalização dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva, frequentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado as competências operativas e técnicas, implicando a mobilização de intenções, valores individuais e grupais da cultura da escola; essa dimensão subjetiva inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano da escola. Assim, investigar profissionalidade docente implica compreender os professores como atores sociais que agem num espaço institucional e constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão.

A pesquisa de Teixeira e Cuyabano (2004), intitulada “Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia, utilizando um enfoque hermenêutico, teve como suportes teóricos a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e as abordagens sobre formação que colocam a questão pedagógica em termos culturais. Eram constituídos por alunos/professores que optaram pelo curso de Pedagogia para dar continuidade a sua formação pedagógica.

O estudo de Bianco (2009), intitulado “profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de universidades do estado de Goiás”, foi uma pesquisa bibliográfica, vinculada à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, que analisa projetos de cursos de pedagogia de Instituições Universitárias públicas e privadas do estado de Goiás. Nessa pesquisa, a autora chega à conclusão de que a profissionalidade docente apresenta-se na contradição histórica e temporal, ora como política e ética, ora focada no pragmatismo, porém exigindo constantes confrontos e

revisões em face do dever histórico presente no campo educacional.

No ano de 2011, encontramos o trabalho de Ellery (2011) que discute a profissionalidade docente no diálogo com a comunicação pedagógica, tendo como objetivo abordar a forma, e os elementos visuais e as características comportamentais dos docentes agregados à imagem profissional. Nesse estudo, a autora conclui, em suas análises, que o cuidado com a imagem profissional, com o vestuário, como elemento mais significativo, incorpora um componente na profissionalidade docente na medida em que interfere no processo de empatia e motivação. Na diversidade de fios que tecem a teia dos saberes referentes à Formação de Professores e à Prática Pedagógica, a tese de Shirleide Pereira da Silva Cruz, defendida em 2012 e com o título “A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professores da Rede Municipal de Ensino do Recife” esse estudo nos, possibilitou, de maneira clara, objetiva e profunda, transitar por uma pluralidade de elementos que permeiam a profissionalidade Polivalente, a autora elencou como campo da pesquisa o contexto do Estado de Pernambuco, e mais especificamente, a Rede Municipal de Ensino do Recife.

Do ponto de vista conceitual, salientamos que o estudo traz reflexões sobre as dimensões de profissionalidade restrita e extensa, bem como sobre polivalência plena e reduzida. Os conceitos apresentados pela autora nos faz compreender que a profissionalidade polivalente se constrói não somente a partir dos elementos estabelecidos formalmente, mas também pelas necessidades advindas da rotina escolar. Para além desse conceito, os/as professores/as polivalentes, num processo contínuo de reflexão, passam a apontar para a possibilidade de outro tipo de polivalência, a polivalência ampliada.

Encontramos também o estudo de Bites (2012) que tem por título “A profissionalidade e profissionalização docente: um olhar da revista veja”. Essa pesquisa tem um olhar para a influência da mídia no processo de profissionalização docente; a pesquisa de caráter documental buscou analisar o discurso da revista Veja acerca da profissionalidade publicado no período de 2007 a 2010, na relação com o aparato legal das leis e com o discurso acadêmico, considerando as políticas internacionais de educação, fazendo uma análise dos discursos e constatando que existe um distanciamento das publicações em relação ao debate acadêmico, e aos estudos realizados sobre a temática.

Encontramos ainda, a tese de Marquesin (2012), intitulada “Os espaços de formação e constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.” Nessa pesquisa, o foco das discussões estava ancorado na formação inicial de professores, mais especificamente no que diz respeito aos estágios supervisionados do curso de pedagogia sobre o ensino de matemática. O objetivo do estudo foi analisar como os espaços de formação se transformam em lugares de formação e de aprendizagem da docência, partindo do pressuposto de que o estágio interfere na constituição da profissionalidade docente. Nos achados, a autora conclui que o aluno da formação inicial tem possibilidade de estabelecer a relação entre conhecimentos teóricos e práticos, levando-o à reflexão sobre o processo de significados e conquistas, tornando o espaço escolar um lugar de aprendizagem, o que configura elementos constituintes da profissionalidade docente.

Outro estudo produzido recentemente é o de Ferraz (2012), tese desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco que tem por título: “Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação.” Nesse estudo, a autora buscou analisar como acontece o processo de configuração da docência universitária na pós-graduação no contexto da avaliação da CAPES, a autora chega ao entendimento, a partir dos dados analisados, de que: muitos professores tendem a adequar-se ao funcionamento e modo como atuam no programa em função das exigências da avaliação da CAPES; alguns outros professores não constroem sua docência na perspectiva apresentada. A pesquisadora ainda chega à conclusão de que a discussão da avaliação, enquanto momento que estimula o desenvolvimento de ações individualistas, e a discussão sobre os espaços coletivos de formação na relação com a avaliação ou com outros processos de atuação profissional e formação na atividade tomaram espaço central nos programas de pós-graduação.

Analisando os estudos apresentados, percebemos que, quanto à discussão sobre profissionalidade docente, os estudos vêm trazendo um amplo referencial teórico, que os objetivos das pesquisas buscam, em sua maioria, identificar as concepções que os professores têm sobre o termo profissionalidade, ou sobre a profissão, alguns outros estudos analisam projetos de cursos de pedagogia e programas de pós-graduação. Notamos que muitos dos estudos encontrados têm como sujeitos os docentes da educação básica dos anos iniciais e os professores universitários e dialogam com o campo de discussão da docência universitária como referencial teórico. No entanto, não encontramos pesquisas que tratem a constituição de profissionalidade

docente, tomando como sujeitos os estudantes de curso de pedagogia, o que configura a originalidade e a necessidade de nosso estudo de tese, contribuindo assim, para a ampliação do debate sobre a temática.

3.7 A identidade docente no processo de constituição da profissionalidade docente: concepções de identidade e identidade docente.

Não pretendemos aqui o aprofundamento do conceito de identidade; outros assim o fizeram, em diversas perspectivas, autores tais como: Erickson (1998), Baumam (2001), Hall (2001), Dubar (2005) entre outros. Também, não estamos tomando a identidade como objeto principal de pesquisa propriamente dito, no entanto como subcategoria de teórica e analítica, pois, entendemos que a identidade e a profissionalidade são conceitos e vivências que se imbricam no processo de constituição do ser docente. Cabe salientar que como aponta o estudo de Silva (2010) em nosso programa de pós-graduação em educação, há cerca de mais de 20 trabalhos que tomam a identidade docente como objeto de investigação.

O que pretendemos é, primeiro, mostrar que o estudo da identidade, além de não ser algo novo, é decorrente de um processo evolutivo do ser humano que está sempre em processo de transformação, pois a sociedade está sempre se transformando, modificando-se, compreendendo-se cada vez de forma diferente, e que, portanto, a identidade não é estática e nem linear. Nesse sentido, deve-se destacar que o homem foi construindo identidades no âmbito das relações sociais e por isso, elas não são estáticas, por vezes elas foram homogêneas, pois, se voltarmos o olhar para a sociedade medieval, percebemos que o pensamento da sociedade era de certo modo mais homogêneo, onde as atitudes e os valores de qual era posição que cada indivíduo deveria exercer era mais unificada.

Em segundo lugar, pretendemos pontuar quais as concepções dos estudos existentes sobre identidade, pois é fundamental esse panorama; e num terceiro momento, discutir a identidade do profissional docente, dando destaque à relação entre identidade e profissionalidade docente. Desse modo, passamos então, às compreensões dos autores apresentados sobre identidade.

Conforme Dubar (2005), o movimento de socialização está relacionado às diferentes esferas de atividades, dentre elas a atividade profissional, entendendo, a formação do EU como uma composição que, neste caso, é resultado de experiências particulares e também coletivas, ou seja, há uma relação direta entre a comunicação do sujeito com o meio em que vive ou trabalha que termina por estruturar a sua identidade; desse modo, a maneira como os outros nos define, vai interferir na forma como eu me percebo, interferindo diretamente na subjetividade do indivíduo.

Sendo assim, eu não sou apenas o que acho que sou e também não sou o que os outros acreditam, pensam, analisam que eu seja. Nessa reflexão sobre a identidade apontada por Dubar (2005), poderíamos afirmar conforme (LIMA, 2013 p.31) que o sujeito seria: “o produto dialético dessas instâncias ora convergentes, ora divergentes, surgindo incoerências ou não das identidades para mim e para outros, estabelecendo distinções entre a identidade pessoal e a social.” Essa identidade pessoal ou social é o que Dubar (2005) classifica como identidade biográfica ou identidade para si e identidade estrutural ou identidade para o outro.

No universo da identidade para si são engendrados os atos de pertencimento que são as categorias que o sujeito usa para definir quem é. São as formas pelas quais cada um adquire consciência de si, as maneiras pelas quais cada um constrói a sua trajetória (pessoal, familiar, escolar, profissional, afetiva, etc.) por meio da sua história de vida, informando e justificando posições, perspectivando ações futuras. No universo da identidade para o outro, são forjados atos de atribuição que são as formas discursivas que o indivíduo utiliza para definir a relação estabelecida com outros. (DUBAR, op.cit. p.142)

O autor destaca a importância do outro alegando que a identidade nunca será única, é sempre constituída desse social, mostrando a possibilidade da reconstrução da identidade pelo olhar do outro.

Assim, no entendimento das ideias do autor acima citado, são identificados nossos diversos papéis, nossas diversas identidades, que se constituem e forjam a nossa identidade, diferenciando assim nossos diversos papéis como mãe, como professora, como filha, aluna; em muitos momentos exercemos todos em uma sintonia em que cada indivíduo constitui o seu modo lidar com suas identidades. Nesse conflito, Dubar (op. Cit.) chama a atenção para a *identidade relacional*, em que o sujeito passa a ser inserido no ambiente de trabalho, passa a participar de

ações coletivas que são organizadas pelo grupo profissional no qual está inserido, e essa construção possibilita a constituição de um modo peculiar de atuar na profissão.

A importância do olhar do outro na constituição da identidade é significativa pelo fato de não ser dada por alguém, mas, ao mesmo tempo, o olhar do outro possibilita a ressignificação da identidade que constituímos. Como afirma Lopes (2001 p.195-196), a identidade é “a relação comigo (entre imagens de si atuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença)”.

Nesse sentido Erickson (1976) frisa que a identidade é pensada de forma ampla, não se podendo separar o processo individual do processo coletivo. A identidade nunca é dada, ela é construída a partir das experiências do indivíduo, experiências que vão desde o nascimento, passando pela adolescência e continuando na vida adulta, nas quais o sujeito vai se situando conforme as percepções e as representações, tanto as que têm de si mesmo como as que os outros têm sobre si, se constitui também de sentimentos de pertença a um grupo, a um contexto social no qual o indivíduo esteja inserido.

É necessário, para entender identidade, que voltemos a atenção inicialmente para a modernidade e as contribuições identitárias desse período, e em seguida a flexibilidade cultural que se estabelece na constituição identitária da pós-modernidade. Em síntese, cabe destacar que, nas sociedades medievais, a identidade tinha um perfil homogeneizado, devido à identidade ser definida pelos ideais da igreja católica e pela falta de diálogo com outras formas de cultura. Isso diminuía os conflitos e, assim, o isolamento dos indivíduos também contribuía para uma estabilidade da identidade.

Destaca-se que o período de crise desse paradigma medieval ocorreu no renascimento, em que se retoma a ideia de razão, humanismo e ciência, rompendo com o paradigma teocrático. Devido a isso, surge a modernidade a partir da contestação dessas normas.

Com a instituição da modernidade, os indivíduos passam a se fundamentar, segundo Hall (2001) em três concepções de identidade: a identidade iluminista, a identidade sociológica e a identidade pós-moderna. O autor salienta que o sujeito iluminista ancora-se na teoria essencialista, na qual o indivíduo é destaque e a identidade é pautada a partir do olhar para si e da ideia de si. Por outro lado, o sujeito sociológico passa a levar em consideração na constituição de sua identidade a relação com o outro, sendo que o olhar desse outro legitima sua identidade. Esse indivíduo passa a interagir com o mundo exterior, recriando sua essência inserida na estrutura do

Estado e da sociedade.

Em síntese, há uma ressignificação da visão essencialista no qual o sujeito iluminista se identifica, passa-se a uma concepção de identidade na perspectiva interacionista e, após novas rupturas e conflitos nas sociedades, enfrenta-se atualmente a discussão de identidade pós-moderna. Entretanto, Hall (op.cit) não acredita que o padrão da modernidade na constituição da identidade tenha completamente desaparecido, ele é influenciado por outros padrões. Pois, para o autor, todos esses eventos e as diversas fragmentações da constituição da identidade do indivíduo na modernidade produziram elementos que possibilitam novas formas de compreender o sujeito e sua constituição identitária, que convém denominar de identidade pós-moderna.

Frise-se ainda que o autor especifica que a identidade não está atrelada apenas a fatores intrínsecos ao sujeito, mas também aos extrínsecos, e a sociedade influencia e resignifica a partir das experiências que o sujeito vivencia na relação entre o pessoal e o social. Desse modo, ele define que: “A identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas” (HALL 2001 p.12).

Em resumo, o autor quer sublinhar que não existe uma fixação da identidade, ela é constituída de processos de identificação a partir das experiências, e não podemos ignorar a globalização nesse processo, pois estamos conectados e interligados, as informações e as culturas dialogam e, quanto mais interagimos, mais nos tornamos diferente e mais fluida se torna a identidade devido à necessidade de novas formas de compreensão, de novos modelos de comportamento e de novas reconstruções identitárias.

Cada parte seria o modo com que supostamente somos o todo, que não tem uma coesão definitiva, visto que a pós-modernidade percebe a identidade como fragmentada e os indivíduos acreditando e lutando a todo o momento por uma unificação que não seria verdadeira, pois a identidade pós-moderna está sempre a ser formada, é sempre um vir- a-ser que não caminha pela continuidade, as ações são em suma descontínuas e dispersas no tempo e no espaço.

Nessa perspectiva apresentada, destacamos Balman (2005) que, por sua vez, compreende a identidade a partir dos conceitos de solidez e liquidez, entendendo o termo sólido não como algo que não se possa penetrar, mas com uma penetração limitada. Esse autor concebe a pós-modernidade chamando-a de “época líquido-moderna”, em que o “mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são

fatiadas numa sessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18)

Para esse autor, a identidade não é constituída apenas no mundo líquido-moderno, mas também da própria condição do sujeito contemporâneo na medida em que desenvolve, por um lado, demandas como deslocamento, pertencimento, fragmentação, subclasse, exclusão social e, de outro, relaciona esses mesmos conceitos aos fenômenos contemporâneos da globalização, tais como a internet, os smartphones, as celebridades, a solidão e o abandono, entre outros.

A postura de Bauman, nesse sentido, ausenta-se da busca de um significado essencial para os fenômenos para destacar o processo de busca, em que nada é seguro e sólido. Para ele, todas as coisas são líquidas e se movem com fluidez por entre os dedos de nossas mãos. Considera que não há uma identidade em si. Há apenas um horizonte, uma direção que, mesmo assim, se configura não como um caminho, mas como um movimento em direção a alguma coisa ainda indeterminada e incerta.

Para exemplificar essa concepção, Bauman (op.cit) se utiliza da metáfora do jogo de quebra-cabeça para explicar esse caminho que o sujeito percorre em direção a uma identidade desconhecida. A metáfora é estabelecida da seguinte forma: assim como o quebra-cabeça, a identidade seria formada por peças, pedaços, todavia, ao contrário do jogo, o quebra-cabeça da identidade só pode ser compreendido, se entendido como incompleto, “ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas)”, acrescenta (BAUMAN, 2005, p. 54)

Diante das discussões expostas, cabe esclarecer que neste trabalho de tese compreendemos a identidade como um processo complexo, na perspectiva de que não é algo completo ou acabado, mas um vir à ser, a partir de diversos elementos que interferem na constituição da mesma. Percebemos e pontuamos os diversos olhares teóricos sobre o conceito de identidade, no entanto, consideramos a identidade como um processo em constante construção a que convém a possibilidade de reconstrução e, por vezes, transformações e ressignificações. Concordamos que a identidade não é única ou isolada, é imersa no contexto social do qual o sujeito participa, que não se constitui apenas do entendimento do sujeito, mas também de seus pares. Esclarecidos os posicionamentos dos autores e o nosso entendimento do termo identidade, passamos adiante à discussão da identidade profissional docente e tomamos como aporte teórico principal Dubar (1995).

Passamos então a buscar entender a ideia de constituição da identidade profissional docente, nesse esforço, concordamos com Rocha (2014) que nos encaminha ao entendimento de que esse processo é significativo quando afirma que:

O processo de construção da identidade se assemelha à formação do professor, pois é um processo contínuo que está constantemente se ressignificando, se constituindo, se reconstruindo, se elaborando. Haja vista que o ser humano vive em constante articulação entre o interior e o exterior (ROCHA, 2014.p. 97).

A constituição do ser profissional docente, isto é, de sua identidade de professor, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial à qual se submete nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente, pois levamos em conta que essa identidade se constitui desde os momentos anteriores a essa formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício profissional, portanto a identidade docente constitui-se de forma dinâmica tendo relação direta com o contexto social no qual se está inserido.

Conforme Dubar (1995), a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que produz enquanto “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” Dubar (1995 p. 135)

A partir da análise do autor acima sobre a identidade, Lopes (2001) chama a atenção de que a identidade profissional é uma identidade social particular, que se configura entre outras identidades do sujeito. Entretanto, existe essa particularidade que decorre do lugar onde as profissões se estabelecem no conjunto social, mais especificamente do lugar em que uma profissão estabelece na estrutura a identidade pessoal como estilo de vida.

Cabe ainda pontuar que, para Dubar (op.cit), é necessário entender que as identidades não são especializadas, ou seja, que dizem respeito a uma atividade especializada, atividade que respeita o universo institucional especializado que exige saberes específicos e o exercício de papéis atrelados à divisão social do trabalho. O autor leva em consideração o aspecto profissional como formador de identidade do indivíduo, esclarecendo ainda que algumas profissões possuem

uma certa identidade padrão na qual um grupo profissional acaba por ficar à mercê das mudanças identitárias do seu grupo de trabalho.

Assim, compreendemos que o docente constitui sua identidade profissional através de padrões institucionais, de experiências relacionadas ao ambiente de ensino, bem como das experiências como aluno, e essa constituição identitária não é isolada, ou seja, não é unicamente sua, se constitui também de forma coletiva. Assim podemos compreender que:

Os professores constroem suas identidades pessoais no seu grupo e contextos, em interação com outros grupos profissionais. Nesse processo, elaboram autoimagens, representações de si e do seu grupo profissional, como parte de sua história de vida no coletivo e das regras e normas da atividade profissional. (Nunes e Ramalho 2005 p.97)

Os autores Nunes e Ramalho (2005) querem chamar a atenção para o fato de os professores serem os principais atores na construção de sua identidade, como parte dos processos de profissionalização; desse modo, não lhes podem ser dadas “identidades prontas” para que eles atuem. As identidades profissionais surgem e se modificam durante a formação inicial, na qual enfrentam realidades diversas tanto nos contextos da atividade profissional como na constituição individual dessa identidade docente. Nesse sentido, Lopes (2007, p.51) afirma que a:

Identidade profissional é uma identidade social, individual e coletiva. Nela as dinâmicas [transformadoras], [...] concretizam-se a partir dos conteúdos e valores inerentes ao campo social das profissões e da profissão em causa.

Em síntese, os autores que foram mencionados destacam que essa identidade profissional, nesse caso, especificamente, a identidade profissional docente, é de certo modo constituída em uma relação inicialmente individual, como esclarecem Pimenta e Anastasiou (2008) quando afirmam que a construção das identidades docentes está baseada nos valores de cada indivíduo, em como cada um constrói sua história de vida, no modo de situar-se como professor, nas suas representações, nos seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Entretanto, a identidade também é coletiva e se configura nessa relação entre o individual

e o coletivo nas ressignificação das expressões e trocas estabelecidas, partindo da concepção de que a identidade é uma ação coletiva no processo de construção da identificação profissional do docente. Nesse entendimento, Brzezinski (1996, p. 8) afirma que toda identidade, do ponto de vista sociológico, é construída:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

A autora também realça essa identidade docente nas sociedades capitalistas, apontando que os professores passaram por um processo de perda de controle sobre os seus meios de produção, o que veio a contribuir para a perda ou o enfraquecimento da identidade do professor. Nesse sentido, os professores, mediante essa perda de controle sobre seu trabalho, buscaram alternativas para superar essa problemática, partindo em busca de profissionalização, na busca pela constituição de sua identidade, na seguinte perspectiva: “ser professor dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de sua formação” Brzezinski (1996, p.12)

É necessário também referir que as identidades profissionais são constituídas no processo de formação acadêmica. No entanto, não apenas nesse espaço, posto que os sujeitos que cursam essas formações trazem de sua bagagem de vida, histórias, laços estabelecidos, e experiências docentes que de certo modo se ressignificam no processo de constituição da profissão. Em resumo, a identidade profissional docente não está ancorada apenas na formação profissional oriunda das instituições de ensino superior, mas, em grande medida, esse espaço a configura; também não está ancorada apenas no currículo e nas experiências de vida desse sujeito, mas na junção de ambos os modos de constituir-se profissional docente.

Sabemos que a identidade se constitui nos espaços sociais e que não se estabelece sem troca e relações entre os pares. Desse modo, é fundamental que os valores e os saberes de cada indivíduo sejam socializados, pois todos esses elementos são fundamentais à constituição da identidade docente. Sendo assim, a relação com o curso de pedagogia, as experiências

acumuladas, as relações estabelecidas com os professores, com os colegas e os saberes mobilizados são relevantes na constituição do sujeito professor.

Dubar (1994) destaca quatro contribuições de espaço tempo, nas quais ele defende e estrutura a construção da identidade profissional:

- ✓ O espaço da formação profissional (Onde a identidade se constitui incerta).
- ✓ O espaço de ofício (Que seria o desempenho de tarefas que possibilita consolidar a identidade, porém bloqueia a perspectiva de uma identidade especializada).
- ✓ O espaço organizacional (O reconhecimento dos pares confirmada a identidade profissional do sujeito).
- ✓ O espaço fora do trabalho (Onde existe a possibilidade de desestruturar a identidade)

Em outro momento, Dubar (2001) afirma que a identidade profissional difere de concepção de identidade no trabalho, pois é constituída por um percurso profissional que vai além do contexto do campo de trabalho. É por essa razão que determinadas pessoas que atuam no mesmo órgão ou instituição de trabalho constituem identidades profissionais completamente diferentes.

Como afirma Guimarães (2004 p.30): “A identidade profissional do professor é construída, mantida ou modificada em relação à realidade que se quer manter ou modificar”. Entendemos que essa concepção de identidade apresentada por Guimarães (2004) vem ratificar a especificidade da constituição de profissionalidade, uma vez que esta se constitui de valores, conhecimentos e modos de identificar-se profissionalmente como professor.

É nessa perspectiva que Nóvoa (1995) vai afirmar que a identidade não é totalmente adquirida, não é produto; o autor afirma que é um lugar de lutas e conflitos e também um espaço de construção de modos de ser e estar na profissão. Relaciona, então, a pessoa e o professor ao modo como ensina, destacando a importância da história de vida do sujeito docente. Alega que o processo identitário se sustenta por adesão, por ação e por autoconsciência do professorado na complexidade da ação educativa que se estabelece em um ciclo de vida profissional.

Em síntese, o autor afirma que é no modo como cada sujeito docente se sente e se diz professor, como ele exerce a atividade do ensino e constrói sua autonomia que se constitui o processo identitário, conquanto “não é possível separar o Eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais, e muito exigentes do ponto de vista

do empenhamento e da relação” (NÓVOA, 1995 p.9).

Tomando, então, como princípio que é muito importante para o profissional da docência identificar-se com a profissão, já que sem identificação não há perspectiva de qualidade na constituição da profissionalidade docente, deve-se então destacar que existem crises identitárias pois como sustenta Dubar (1997), a identidade é bastante valiosa para o sujeito, e a sua perda é de certo modo compreendido como um sinônimo de alienação, de angustia e de sofrimento.

As crises de identidade ocorrem quando uma identidade constituída não tem a capacidade de satisfazer as exigências novas e atuais que a sociedade vai estabelecendo para um determinado grupo profissional; nesse caso, a docência vem sofrendo de grandes crises identitárias porque não existe uma identidade profissional que seja permanente, que não esteja em contínuo processo de constituição e reelaboração. Guimarães (2004) destaca que não apenas a docência, mas atualmente, muitas profissões vivenciam o que se chama de “crise de identidade”. São essas crises de identidade que causam fenômenos como o *Mal estar docente*. Como descreve Esteves (1995 p. 98),

A expressão *Mal estar docente* (Malaise enseignant, teacher burnout) emprega-se para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Esteves (1995) afirma que, para compreender o fenômeno do mal estar docente, é necessário observar o caráter de relação interpessoal do ensino e o próprio exercício profissional da docência. Se um professor tem boa relação com os alunos, com a instituição, isso se torna uma satisfação, uma realização, pois o ensinar é uma fonte de autorrealização pessoal. Por outro lado, o autor aponta que o ensino, como qualquer outra profissão contém momentos de tensão.

A expressão *Mal estar docente* vai refletir o conjunto de reações dos professores frente às tensões que enfrentam e o seu desorientamento diante das exigências e mudanças sociais. No entanto, mas reações podem ir de uma simples insatisfação até uma depressão, esgotamento o que gera ansiedade, o absenteísmo laboral e o desejo de abandonar a docência, como pontua o autor: “A expressão *Mal estar docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende

resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado à mudança social” (ESTEVES, 1995 p. 97).

Esses estudos buscam, em síntese ajudar os professores a eliminar esse desajustamento apresentado por Esteves (ibidem) e refletir sobre as dificuldades que enfrentam os professores, como a exemplo da falta de apoio, das inúmeras críticas e da culpabilização que a sociedade imputa aos professores pelos insucessos na educação.

3.8 A relação e a diferenciação entre os termos identidade e profissionalidade docente

Sabemos que a identidade e a profissionalidade docente são termos que estão diretamente relacionados à constituição da docência, de tornar-se profissional docente, por isso pretendemos aqui, conceituar os termos e, assim elucidar a diferenciação existente entre os termos, na perspectiva de melhor esclarecer as categorias teóricas em que se situa o objeto desta pesquisa, nesse caso, imerso no que se constitui o conceito de profissionalidade. Quanto a isso, para iniciar a discussão, concordamos com o que afirma (ROCHA, 2014 p.85) ao explicar que:

Passamos a compreender a identidade profissional docente enquanto um processo de construção especificamente humano plurifacetado, inconcluso, e auto formativo que tem início e prossegue durante toda a vida profissional imbricada na formação inicial e continuada, na história de vida, na construção de saberes, na profissionalização e nas crises sociais (pessoal e profissional) e na profissionalidade docente.

A identidade docente é constituída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

A identidade docente é significativa na constituição da profissionalidade, pois permite ao estudante do curso de pedagogia se perceber não apenas como um mero estudante, mas como um profissional que está se constituindo. Essa identidade docente não é constituída apenas pela experiência que o mesmo vivencia ao estar na formação inicial de pedagogia a que está

submetido. Essa identidade é constituída de todos os referenciais de vida que esse sujeito estudante/ professor vem constituindo ao longo de sua vida.

Por outro lado, a profissionalidade é uma das forças estruturantes da identidade do professor que se caracteriza por nutrir o estímulo à autonomia profissional isso se faz por dimensões norteadoras de princípios e valores, com respeito à obrigação moral, ao compromisso com a comunidade e competência profissional docente, como coloca Contreras (2005), e essa força estruturante que contribui para a constante renovação do caráter de profissional do professor. A profissionalidade é entendida como manifestação dos requisitos de ser professor; nesse entendimento, profissionalidade docente e identidade chegam a ser quase equivalentes. No entanto, é preciso esclarecer que a profissionalidade compreende requisitos mais objetivos do ser professor tais como os saberes, as habilidades, as formas de conduzir o ensino, o compromisso, entre outros aspectos. Nesse sentido, Roldão (2005 p.109) acrescenta que “A profissionalidade é um conjunto de atributos socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade igualmente relevantes e valiosas”.

Por outro lado, a identidade docente envolve aspectos ainda mais subjetivos do ser professor, entre elas a adesão, a identificação com esse modo de produzir tanto individual como coletivamente a sua existência enquanto profissional. Como afirma Rocha (2014), “cremos que a constituição da profissionalidade não pode ser distante da construção da identidade profissional docente e da construção dos seus saberes, posto ser a identidade que lhe dá o sentido de pertença, que o faz sentir-se docente.”

Em síntese, a identidade é a relação estabelecida com a profissão e a profissionalidade é você trabalhar com a constituição de referenciais profissionais, e estes não podem ser desenvolvidos com pessoas que não se identificam com a profissão. Consideramos, então, ser fundamental o olhar para a construção dessa identificação no âmbito das formações iniciais do docente, visando aprofundar futuros estudos, tanto para perceber qual a identificação com a docência como quais têm sido as mudanças e os avanços na constituição da identidade profissional docente, posto que autores como Nunez e Ramalho (2005) vão esclarecer que:

As identidades profissionais surgem e se modificam durante a formação inicial na qual enfrentam realidades diversas tanto nos contextos da atividade

profissional quanto nos sociais mais amplos, em face das novas necessidades sentidas pelos professores (NÚÑEZ; RAMALHO, 2005, p.100).

A construção da identidade profissional é, por natureza, um processo de certo modo dialético, e em grande medida desenvolvido no percurso da profissionalização. Especificamente na docência, para um bom entendimento e leitura adequada de uma identidade profissional, é necessário buscar elementos de caráter subjetivos para a profissão (profissionalidade) e elementos de caráter externos (profissionalismo), pelo fato dos mesmos estarem articulados um ao outro. Ramalho, Núñez e Gauthier (2003.)

Em síntese, podemos afirmar que tanto a profissionalidade, como o profissionalismo são elementos que interferem na constituição da identidade profissional docente, visto que são dimensões da profissionalização docente, em que o desenvolvimento desse processo alimenta a construção de identidades profissionais.

PARTE II – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

4 CAPÍTULO III - CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

Quando tomamos a decisão de escolher traçar o caminho de realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, assumimos um compromisso com uma pesquisa que tem um caráter específico por considerar a subjetividade nos procedimentos e dados. Entendemos que essa pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, pois esta atende à natureza do objeto da pesquisa e suas características sociais, trabalhando com o universo de significados que o compõem (MINAYO, 1994). Pois, como afirma Rocha (2014 p. 130).

Optar por uma linha de pesquisa qualitativa implica compreender, comprometer-se e conscientizar-se de que ela não se prende a parâmetros fixos, similares à legislação, ou ações formalmente pré-fixadas, mas, por ser um meio fluido, vibrante e vivo, exige dos pesquisadores que defendam a sua visão de mundo, que advoguem por suas referências, que se responsabilizem por seus “resultados” e que participem da construção.

Por uma pesquisa que busca compreender o processo de constituição da profissionalidade docente entre os estudantes do curso de pedagogia, está intimamente relacionada à subjetividade dos indivíduos envolvidos, desse modo, como afirma Cruz (2012):

As pesquisas que têm resgatado os saberes, as práticas e os valores que os professores constroem em sua prática cotidiana, dentre elas aspectos instituintes da profissionalidade docente, trabalham, eminentemente, com um universo de sentidos, significados, valores, crenças, modos de ser e fazer, construídos pelos professores em sua trajetória profissional (CRUZ, 2012, p.132).

Em se tratando de pesquisa qualitativa, os modos como os sujeitos envolvidos pensam, sentem, interpretam e constroem significados são partes integrantes do processo. Assim, o interesse do pesquisador ao investigar um problema é constatar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986),

Na pesquisa qualitativa, o investigador é o instrumento principal; a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; o interesse principal é mais relacionado com o processo do

que com os resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; e o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Chizotti (1991) também nos ajuda ao trazer algumas características da pesquisa qualitativa, a saber: o envolvimento do pesquisador com as circunstâncias e o contexto da pesquisa, a imersão nos sentidos e nas emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos sociais que produzem conhecimento; os resultados como sendo fruto de um trabalho coletivo que resulta da relação estabelecida entre pesquisador e sujeito.

Esta pesquisa se constituiu em uma investigação qualitativa, porque privilegiou, essencialmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

A natureza qualitativa desta pesquisa caracteriza-se por se apresentar como a “desreificadora dos fenômenos, conhecimentos e do ser humano” (TRIVINOS, 1987 p.125). Portanto o aluno do curso de pedagogia foi colocado no centro desta investigação, considerado como sujeito social cuja posição, conhecimentos e saberes compõem a constituição da profissionalidade docente.

Esta pesquisa tem ainda um caráter qualitativo por possibilitar a interação entre pesquisadores e os estudantes do curso de pedagogia, selecionados para a realização das entrevistas, o que vem a favorecer o levantamento e a análise dos dados apresentados.

Também em consonância com o objeto de estudo e com a nossa opção pela pesquisa qualitativa, definimos especificamente que é um estudo de caso, visto que, esta abordagem nos permite investigar mais profundamente especificamente experiências e concepções particulares de sujeito específicos.

Cabe esclarecer que o estudo de caso não deve ser confundido com o "método do caso", que constitui uma estratégia de ensino amplamente divulgada nos cursos de Administração e Direito e campos de saúde.

Cabe considerar que o estudo de caso como abordagem de pesquisa origina-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago e, posteriormente, teve seu uso ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades etc. Devemos também compreender que o caso é a unidade de análise conforme esclarece os autores a seguir:

O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Todos esses tipos de caso são unidades sociais. Entretanto os casos também podem ser definidos temporariamente (eventos que ocorreram num dado período), ou espacialmente (o estudo de um fenômeno que ocorre num dado local). Portanto, um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo, mas para ser considerado caso ele precisa ser específico (STAKE, In DENZIN e LINCOLN, 2001, p. 436)

Conforme YIN (2015) o estudo de caso é uma maneira de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas.

Esta pesquisa se apresenta como um estudo de caso por revelar o estudo de algo singular, que tem valor em si mesmo que são os processos de constituição de sentidos e significados da formação docente de um grupo de estudantes de pedagogia e o reflexo dessa formação em suas constituições enquanto profissionais docentes.

YIN (2015), ainda, nos esclarece, que devemos analisar a pergunta principal para o desenvolvimento do nosso trabalho, se esta pergunta é estabelecida pelo “como” ou “porque” de uma determinada situação é fundamental ser estudo de caso. Nesse sentido, se buscamos entender como a profissionalidade se estabelece e através de quais elementos, o nosso objeto torna-se coerente com a abordagem do estudo.

Vale ressaltar que, enquanto pesquisa social, interessou-nos a maneira como os estudantes espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para eles no seu percurso formativo e como eles pensam sobre suas ações e as dos outros para a constituição enquanto profissional.

Este trabalho também é considerado estudo de caso, por contemplar determinadas características básicas apontadas por Lüdke e André (2004): tais como à descoberta, na qual o investigador se mantém atento aos novos elementos que podem surgir durante o estudo; enfatizando a interpretação em contexto com a intenção de obter apreensão mais completa do objeto; e a busca por retratar a realidade, enfatizando a complexidade das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes; procurando representar diferentes, e até conflitantes pontos de vista, trazendo os pontos divergentes para estudo. Pois, a divergência e os conflitos, tão característicos da situação social, devem estar presentes no estudo.

A escolha da unidade a ser investigada é feita tendo em vista o problema ou questão que preocupa o investigador, se então a formação inicial dos estudantes de pedagogia da UFPE é lócus que em surge os questionamentos justifica-se sua escolha como campo de pesquisa, configura-se ainda como um estudo de caso por ser o curso de pedagogia da UFPE, um dos poucos que possui dez períodos e é a única instituição que têm os três turnos .

4.1 Estratégias metodológicas da pesquisa

Nesta investigação buscamos trabalhar com uma diversidade de informações, de fontes e de estratégias que nos possibilitasse compreender os elementos que contribuem para o desenvolvimento da constituição da profissionalidade entre os estudantes do curso de Pedagogia da UFPE. Apresentamos, a seguir, de maneira sintética, o percurso que foi trilhado na pesquisa, de modo a propiciar uma visão geral do processo, assim como a sequência das etapas que foram vivenciadas:

No projeto piloto:

1- Elaboração de questionário para caracterização dos sujeitos; 2- Elaboração de questões relevantes para servir de roteiro nos grupos focais; 3- Estudo piloto / realização dos Grupos Focais com os estudantes selecionados e análise preliminar dos dados apresentados;

No desenvolvimento da pesquisa: 1- Elaboração de questionário para caracterização dos sujeitos e para definição dos sujeitos para a realização da entrevista, (pois o questionário utilizado no estudo piloto não pode ser utilizado devido a mudanças que foram efetuadas nos objetivos da pesquisa) 2- Elaboração de questões relevantes para servirem de roteiro na entrevista semi-estruturada, 3-Realização das entrevistas semi-estruturadas.

4.1.1 O Estudo piloto

Inicialmente realizamos um estudo piloto, objetivando dar voz aos docentes/formandos para que pudessem, eles mesmos, dizer algo sobre como vem se constituindo a profissionalidade docente na formação inicial do curso de pedagogia que cursam. A intenção, nesse momento, era perceber o que os sujeitos entendiam sobre profissionalidade docente; desse modo, efetuamos o estudo piloto no período de março a julho de 2014; num primeiro momento procuramos a coordenação do curso de pedagogia para conseguir autorização para a realização da pesquisa. Em seguida passamos aos seguintes procedimentos e técnicas de produção dos dados:

- ✓ Abril/2014: aplicação dos questionários aos estudantes das três turmas concluintes do curso de pedagogia da UFPE, dos três turnos.
- ✓ Maio/2014 escolha dos estudantes que integraram o grupo focal do estudo piloto baseada nos seguintes critérios: ser aluno do curso de pedagogia, formando-se no ano de 2014; estar devidamente matriculado no curso e, ainda, não estar trabalhando como docente.
- ✓ Junho/2014: realização de uma sessão de grupo focal experimental com a presença de 6 docentes / formandos.
- ✓ Julho/2014: realização de uma segunda sessão de grupo focal experimental com a presença de 6 docentes / formandos.

Definimos inicialmente o critério de serem os estudantes que não trabalhavam como professores no intuito de perceber o objeto e os sujeitos desprovidos das experiências de trabalho para apreender aspectos provenientes da formação inicial do curso de pedagogia como elementos constitutivos na constituição da profissionalidade docente. No entanto, com maior clareza após o estudo piloto, passamos a perceber que os estudantes possuem experiências como docentes, mesmo os que não atuam, pois o próprio curso com sua estrutura curricular de implementação das PPPs possibilita a entrada e a vivência no âmbito escolar desde os primeiros períodos.

Dessa forma, o estudo piloto teve a função de verificar o grau de adequação entre os objetivos, as questões de pesquisa e o objeto de estudo. Podemos, em síntese, afirmar que possibilitou a percepção da definição de outro critério de escolha dos sujeitos participantes, para

reorganização do objeto de pesquisa, uma vez que, observamos que os objetivos precisavam ser melhor definidos. Propiciou reavaliar o instrumento de coleta que inicialmente se estabeleceu por meio da realização dos grupos focais. Nestes, percebemos que os sujeitos demoraram muito tempo para abrir diálogo; não dispõem de tempo para a realização das sessões; a justificativa encontrada se deve ao fato de muitos desconhecerem a temática da profissionalidade docente e por se sentirem de certo modo avaliados em suas colocações e devido às inúmeras disciplinas e atribuições com as quais estão envolvidos. Em razão disso, passamos a adotar a entrevista semiestruturada como procedimento de coleta dos dados a partir de então.

A realização do estudo piloto foi significativa, pois, além de ter favorecido alguns ajustes na pesquisa, nos permitiu perceber elementos significativos e influenciadores na constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia tais como: a atitude de constante pesquisa, a análise crítica dos estudos apresentados e solicitados, a falta de expectativa de exercer a carreira, fatores como o tempo e a relação professor-aluno. Este estudo proporcionou também aos participantes momentos de reflexão e desenvolvimento de conhecimento sobre o objeto em questão, sobre o curso de pedagogia e sobre a profissão docente de modo geral.

Considerando a constituição da profissionalidade algo relevante para a construção social da profissão docente o estudo piloto facultou discussões e despertou o desejo de ampliação das discussões acerca da docência em outros momentos e espaços da formação profissional docente.

4.1.2 O desenvolvimento da pesquisa

Tendo como objetivo geral desta pesquisa, compreender os elementos que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade de estudantes do curso de pedagogia da UFPE.

A intenção foi buscar identificar os elementos desse percurso da formação inicial que interferem e constituem a profissionalidade docente dos formandos, apreendendo as concepções desses sujeitos sobre essa constituição profissional. Assim, começamos a coleta dos dados em maio de 2015, ocasião em que voltamos a procurar a coordenação do curso de pedagogia para dar continuidade à pesquisa, Em seguida, passamos aos seguintes procedimentos do dados:

- ✓ Maio de 2015 a junho de 2015: aplicação dos questionários às 6 turmas de alunos formandos que cursavam a disciplina TCC2, nos três turnos.
- ✓ Julho de 2015: análise dos questionários aplicados e seleção dos sujeitos para a realização das entrevistas, baseados nos critérios de ser aluno do curso de pedagogia formando-se no ano de 2014, estar devidamente matriculado na disciplina de TCC2 e estar trabalhando como docente.
- ✓ Julho de 2015 a agosto de 2015: realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados que optaram livremente por participar das entrevistas.

4.2 O campo de pesquisa

Entendemos que o campo de pesquisa é o local / espaço /lócus, onde o objeto de pesquisa ganha sentido/corpo/materialização. Nesse entendimento, concordamos com Minayo (2010 p.54) quando afirma que “o campo torna-se um palco de manifestação de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, propiciando a criação de novos conhecimentos”.

Tomamos como campo de pesquisa o Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e como foco o curso de Pedagogia; a opção por esse segmento de ensino se deu por ser nosso segmento de trabalho, porque, quando atuamos como docentes nessa instituição é que foram surgindo as inquietações em relação à profissionalidade dos estudantes do curso de pedagogia, devido ao contato contínuo com os estudantes, o que proporcionou inúmeros momentos de reflexão que resultaram na realização desta pesquisa. A escolha do campo e do curso de pedagogia da UFPE também se justifica porque, nos últimos dez anos, o curso passou por três reformas curriculares, nesse sentido, ressignificando a constituição do profissional que se pretende formar. Cabe pontuar também que, além de ser um curso de tradição devido ao tempo de constituição (está entre os 5 cursos que possuem mais de vinte anos) traz a concepção de docência como eixo principal; justifica-se ainda o fato da UFPE ser uma instituição pública e estar entre as melhores universidades do mundo.

O fato de conhecermos muito bem o campo de pesquisa contribuiu significativamente,

pois, em uma pesquisa, é fundamental que o entrevistador tenha como ponto de partida toda a visualização do contexto interno e externo ao campo no sentido cultural e histórico em que está inserido o sujeito a ser pesquisado. Isso se refletiu na facilidade de ambientação quando do nosso acesso ao campo, pois, quando identificamos as turmas de TCCII sabíamos a localização das salas de aula, conhecíamos os professores que ministravam a disciplina nos três turnos, o que contribuiu para a colaboração na cessão de espaços das aulas para a realização da pesquisa; conhecíamos ainda as condições sociais e de formação de muitos dos sujeitos pesquisados.

O centro de educação da UFPE vem contribuindo significativamente, desde sua fundação, para a formação de profissionais da educação, tendo como alvo principal a formação de professores da educação básica, atendendo aos cursos de pedagogia e licenciaturas diversas.

O centro é composto dos seguintes departamentos: Administração Escolar e Planejamento Educacional, Psicologia e Orientação Educacionais, Fundamentos Sóciofilosóficos da Educação e Métodos e Técnicas de Ensino; dispõe ainda da coordenação do Curso de Pedagogia e de dois Programas de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE), e em Educação matemática e tecnológica (EDUMATEC). Possui ainda, a coordenação das licenciaturas diversas, a do setorial de extensão, e a coordenação da biblioteca do centro, o colegiado e a coordenação do Colégio de Aplicação. Este Colégio de Aplicação foi criado para funcionar como um laboratório experimental para os estagiários das licenciaturas e do curso de pedagogia, sendo hoje reconhecido como uma escola modelo do ensino fundamental e médio.

As pesquisas desenvolvidas no Centro concentram-se em história da educação, políticas educacionais, formação de professores, práticas pedagógicas e didáticas de conteúdos específicos, que englobam a linha de novas tecnologias na educação. Essas pesquisas tem o objetivo de: “contribuir para (re) inventar a cultura e os conhecimentos científicos, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão” Silva (2007, p.25).

Essa descrição do campo torna-se relevante em uma pesquisa qualitativa, pois o trabalho de campo é uma etapa importante, que elenca o momento, o lugar onde o pesquisador começa as interações e onde são estabelecidas as relações para a realização da pesquisa de forma significativa, onde podemos apreender um arcabouço de informações imprescindíveis à compreensão sobre a realização da pesquisa.

Destacada a relevância do campo para a pesquisa, ressalta-se o percurso de entrada no mesmo, que ocorreu de forma tranquila e aceitável, tendo em vista a relação de trabalho

estabelecida quando da atuação na instituição como professora substituta e pelo fato de conhecermos o campo com clareza, o que nos ajudou na execução dos propósitos da pesquisa.

Desse modo, foi agendada no mês de abril de 2014, uma visita à coordenação do curso de pedagogia para exposição dos propósitos da pesquisa e solicitação para autorização efetiva da pesquisa. Fomos acolhidas de forma calorosa e respeitosa, tendo a coordenação se mostrado solícita em contribuir com a realização da pesquisa.

A partir dessa conversa inicial, conseguimos o levantamento dos alunos formandos no período de 2013.2, o que possibilitou constituir nosso quadro de sujeitos participantes para o estudo piloto. Realizado o estudo piloto e passado o exame de qualificação e as devidas correções, marcamos nova visita à coordenação do curso de pedagogia, em maio de 2015 para rever os propósitos da pesquisa e nova solicitação de autorização da pesquisa. Passamos então a fazer um novo levantamento dos alunos formandos em 2015.1, os quais passaram a ser tomados como sujeitos da pesquisa.

4.2.1 O curso de pedagogia da UFPE

O curso de pedagogia da UFPE iniciou-se com a operacionalização do decreto-lei 28092/1950, com o objetivo maior de formar profissionais para atuar no ensino, tendo a docência como base obrigatória de sua formação profissional; no entanto, de acordo com a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPE (2000):

A Pedagogia vem sendo construída no discurso dos educadores como uma possibilidade de organização da identidade do profissional da educação, do pedagogo-professor dotado das capacidades de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade social e cognitiva das aprendizagens escolares e não-escolares e de atuar no processo constitutivo da cidadania do "aprendente", seja ele criança, jovem ou adulto. Neste documento argumentamos em defesa de um discurso curricular para o curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a partir do entendimento da Pedagogia como ciência/discurso aproximativo da realidade educacional (teoria educacional e pedagógica, conforme FREITAS, 1985), que trata da prática social da educação, do ensino, da formação humana, das práticas sociais educativas mais diversas enquanto práxis geradora de

políticas e compromissos (BERSZINSKI, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 1996; MELO, 2004; AGUIAR E MELO, 2005a e 2005b; CARVALHO, 2004)

Desse modo, os conhecimentos e as competências dos alunos vão se construindo a partir de três grandes fios: o fio epistemológico, que organiza os conteúdos de aprendizagens conceituais de todas as disciplinas desse currículo, orientando o aluno e fundamentando o saber pedagógico; o fio técnico-metodológico, que articula os conteúdos de aprendizagens procedimentais das disciplinas, fundamentando o saber fazer pedagógico e possibilitando ao aluno atuar na prática de ensino e gestão da escola; e, por fim, o fio ético-profissional, que agrupa os conteúdos de aprendizagens atitudinais das disciplinas, fundamentando o saber ser, possibilitando ao aluno firmar e exercitar seu compromisso profissional.

Do ponto de vista da organização curricular, o Curso de Pedagogia tem passado, nos últimos anos, por um processo intenso de re-estruturação, no qual têm se definido perfis que expressam determinados modelos de formação de professores (SILVA, 2007, p. 53).

O curso estabelece conexões com a realidade da educação em suas determinações socioeconômicas, políticas, culturais e científicas. Conforme o Projeto Pedagógico (2007), o Curso de Pedagogia/CE propõe-se formar esse profissional para atuar na Educação infantil; no Ensino fundamental; no Ensino normal médio; na coordenação pedagógica da escola básica; na gestão de sistemas educacionais, escolares e não escolares; e em diversas áreas do campo educacional.

A proposta curricular do curso de pedagogia da UFPE aponta a necessidade do olhar para profissionalização e a profissionalidade docente quando aponta que:

A necessidade de uma reordenação curricular estrutural desses cursos (SOUZA, 1999), de forma a atualizar o perfil do profissional de educação face aos requerimentos contemporâneos para a educação neste novo milênio. Entre eles se inclui a elevação do patamar de profissionalização docente (SANTIAGO,1994; WEBER, 1996), em sintonia com os estudos sobre a formação de professores, e a prática escolar e docente (VARJAL,1988; CORDEIRO,1993; MELO, 1991; AGUIAR, 1990; MONTEIRO, 1992), com as

propostas e os compromissos assumidos pelo movimento dos profissionais de educação, pontuados pelo debate acadêmico nacional, ao longo das três últimas décadas

Desse modo, torna-se fundamental a escolha de tomar o curso de pedagogia como elemento para a investigação desta pesquisa, por estar mais diretamente relacionado com a temática e por ser um curso que tem a docência enquanto eixo principal da identidade docente.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

É necessário considerar a importância dos pesquisadores na construção de uma pesquisa, pois estes levantam um problema a ser investigado, traçam objetivos, definem estratégias para a escolha dos sujeitos e conduzem a investigação. No entanto, não podemos deixar de reconhecer a importância da definição clara dos sujeitos de uma pesquisa e reconhecê-los como peça fundamental na constituição deste trabalho; assim, delimitado o foco desta pesquisa, que são as contribuições do curso de formação inicial na constituição da profissionalidade docente dos estudantes de Pedagogia da UFPE, optamos por analisar os depoimentos de alunos formandos no período 2015.1. Escolhemos esse recorte de tempo tomando como referência o término os dados coletados no final de agosto de 2015. Pois, precisamos considerar, como afirma (Duarte 2002 p.141), que:

A definição dos critérios segundo os quais serão relacionados os sujeitos que vão compor o universo da investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar a concepção mais ampla do problema delineado.

Desconsideramos os alunos egressos, pois, conforme revelam os estudos que trabalham com egressos, a participação desses e a colaboração com a pesquisa é pouco significativa. Conforme aponta o estudo de Papi (2005), em um universo de 224 sujeitos apenas 17 colaboraram.

O estudo de Silva (2007) também destaca a pouca participação dos egressos de 198 quando apenas 28 colaboraram com a pesquisa. O estudo de Papi (2005) ainda revela que a participação de alunos formandos é mais significativa: em um universo de 97 alunos, 89 colaboraram com a pesquisa.

Cabe pontuar que o aluno formando do curso de pedagogia é considerado como um futuro docente, possui um repertório de conhecimentos e saberes sobre a sua prática profissional atual e futura e, por ter cumprido quase todas as cadeiras, já é capaz de analisar o curso de formação com uma maior clareza, portanto podendo participar de uma entrevista com tranquilidade, sendo capaz de problematizar qualquer asserção sobre sua formação inicial, manifestar atitudes, valores, necessidades e desejos profissionais durante um processo de entrevista semiestruturada.

Com efeito, para uma formação inicial docente de qualidade, pressupõe-se o engajamento, a vontade e o desejo do formando em relação a ela; esse engajamento consciente dos docentes / formandos é ainda mais essencial quando se considera que a formação se constitui como um conjunto de condutas e interações promovidas por situações sistematizadas de aprendizagens que têm como intencionalidade uma mudança (conceitual, de atitudes, crenças e valores) referente à prática profissional.

Como afirmam Marcelo e Garcia (1999), é a pessoa do estudante a responsável última pela ativação e pelo desenvolvimento dos processos formativos, que se verificam num contexto interacional e interformativo. O autor destaca que é fundamental resgatar esse profissional como sujeito/autor de seu fazer, valorizando sua historicidade e validando, com seus pares, a sua participação ativa e efetiva na sociedade.

A primeira aproximação com os participantes da pesquisa se deu através da Coordenação e da Escolaridade do curso de Pedagogia, que nos forneceram informações através do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica - SIGA, o qual permitiu levantarmos as informações sobre o contingente de alunos formandos para elaboração e aplicação dos questionários. Esse levantamento só inclui os alunos que estavam matriculados na disciplina de trabalho e conclusão de curso II, pois, além desses, existem alunos que estão se formando, mas não estão matriculados na disciplina, por a terem cursado em outro momento e não se formaram ainda por motivos diversos, tais como desistência em outras disciplinas, faltando complementar a carga horária em disciplinas eletivas, entre outros motivos.

Sendo assim, a localização desses alunos que não estão bloqueados ou não se matricularam em TCC II, por diversos motivos, demandaria um esforço que a Universidade Federal de Pernambuco, especificamente o Centro de Educação, não poderia atender no momento desta pesquisa, uma vez que os técnicos administrativos encontravam-se em greve no período de coleta de dados; delimitamos desse modo, que os sujeitos investigados no estudo seriam apenas aqueles matriculados nas disciplinas de TCC II no período referente a 2015.1; delimitamos ainda que dentre estes, seriam analisados aqueles que atuam como professores em unidades de ensino, na perspectiva de percebermos com maior clareza a contribuição da formação inicial na relação com a atuação docente no processo de constituição da profissionalidade dos sujeitos. Compete ainda informar que, para preservação da identidade dos sujeitos no momento da análise dos dados, estes passam a adotar um pseudônimo, baseado em nomes de personagens bíblicos.

Segue, abaixo, os quadros sínteses do levantamento dos sujeitos investigados no estudo:

<i>Turno</i>	<i>Quantidade de Turmas concluintes</i>	<i>Total de alunos formandos nas turmas</i>	<i>Quantidade de alunos que responderam o questionário</i>	<i>Quantidade de alunos que atuam como docente.</i>	<i>Quantidade de alunos que participaram da entrevista</i>
<i>Manhã</i>	2 Turma A	16	12	2	1
	Turma b	14	10	3	2
<i>Tarde</i>	2 Turma c	21	11	3	2
	Turma d	23	13	5	4
<i>Noite</i>	2 Turma E	31	15	4	2
	Turma F	27	21	10	4
Total	6 turmas	132 alunos	82 alunos	27 alunos	15 alunos

Quadro 2 - Quadro síntese do levantamento dos sujeitos investigados no estudo

Sujeitos	Idade	Formação anterior ao curso de pedagogia	Tempo de docência
Débora	32	Sociologia	10 anos
Davi	37	Ensino médio	4 anos
Ester	23	Magistério	3 anos
Eva	25	Ensino médio	2 anos
Izabel	24	Filosofia	4 anos
Maria	29	Ensino médio	5 anos
Marta	26	Magistério	5 anos
Madalena	28	Ensino médio	3 anos
Rebeca	45	Magistério	10 anos
Rute	25	Ensino médio	2 anos
Sara	30	Magistério	4 anos
Vasti	42	Magistério	5 anos

Quadro 3 - Quadro síntese dos sujeitos, idade, formação e tempo de docência.

4.4 Procedimentos de coletas de dados

Autores como Ludke e André (1986) e Minayo (2010) destacam que é relevante em um estudo utilizar diversos procedimentos, situações e fontes para a realização da coleta dos dados, possibilitando a multiplicação das fontes de dados e, com isso, permitindo a ampliação das tentativas de aproximação do objeto e dos resultados. Nessa perspectiva, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas neste estudo, passamos adiante, a apresentar a justificativa de escolha dos procedimentos e a descrever o percurso de aplicação e análise dos mesmos.

4.4.1 O questionário

O questionário foi produzido pela pesquisadora, incluindo questões referentes à formação acadêmica e à instituição na qual estão inseridos e perguntas sobre a temática de estudo em questão.

Esse instrumento, proporcionou elencar informações do perfil dos estudantes do curso de pedagogia, contribuindo para a definição de quais seriam os sujeitos a serem participantes das entrevistas, sendo, portanto, identificado através desse instrumento, o quantitativo de sujeitos que atuam como docentes em cada uma das seis turmas de TCC II; desse quantitativo excluem-se aqueles que optaram, no questionário, por não participar das entrevistas. O questionário também possibilitou dados usáveis na elaboração do roteiro para a realização das entrevistas realizadas posteriormente.

Esse instrumento não foi extenso, sendo composto de questões fechadas e abertas, buscando incursão na formação e no exercício profissional, e de mais algumas perguntas abertas a respeito da temática, na perspectiva de um levantamento geral das percepções dos estudantes de pedagogia sobre seu processo de constituição profissional docente, uma vez que as entrevistas não contemplavam a maioria.

O uso de questionário como instrumento de coleta de dados é vantajoso, pois Marconi e Lakatos (2010) afirmam que: economiza tempo, obtém grande número de dados, atinge grande número de sujeitos, obtém respostas mais rápidas, há mais liberdade de expressão nas respostas quando garante o anonimato e aponta ainda a facilidade de uniformizar a avaliação dos dados em virtude da natureza impessoal do instrumento. Os autores ainda nos alertam quanto ao cuidado com a elaboração desse instrumento ao indicarem que:

O processo de elaboração do questionário é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específicos. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.185).

A partir das considerações apresentadas, tivemos a preocupação em não estender com muitas perguntas para não tornar cansativo o preenchimento do instrumento e, desse modo, causar desinteresse aos sujeitos, bem como buscamos relacionar questões que estivessem diretamente relacionadas com os objetivos da pesquisa, procuramos ainda esclarecer a pesquisa e o objetivo do interesse das respostas.

O questionário tornou-se um instrumento relevante para essa pesquisa porque favoreceu a abrangência da grande maioria dos sujeitos docentes-formandos, disponibilizando-nos o contato destes para as posteriores entrevistas realizadas. Com os questionários em mãos (conforme modelo em anexo) procuramos a coordenação e os professores para conversamos sobre a aplicação do instrumento; houve boa acolhida, e todos se comprometeram a colaborar com a coleta, tendo em vista que naquele momento existia a possibilidade de uma greve docente e também pelo fato de os funcionários administrativos estarem em greve havia mais de um mês. Como se estava em finalização de período acadêmico, havia muita apreensão quanto à conclusão da coleta. Mesmo diante de tais percalços, tudo ocorreu tranquilamente, conseguimos grande adesão de participação na pesquisa por parte dos sujeitos, tivemos que ir várias vezes às salas de TCC II nos três turnos, nas seis turmas, para aplicar questionários, pois nem sempre estavam presentes todos os alunos, dado o caráter da disciplina que possibilita carga horária de orientação com os professores orientadores, o que dispersa os alunos formandos.

Com relação à aplicação dos questionários aos formandos 2015.1, que ocorreu em maio, junho e julho de 2015, contou-se com a colaboração de seis professores do curso de pedagogia do centro de educação da UFPE, que se dispuseram a ceder um tempo de suas aulas para os estudantes preencherem os questionários. Aplicamos o questionário a 132 estudantes dos três turnos, das 6 turmas de TCCII. Preencheu o instrumento um total de 82 estudantes que se dispuseram livremente a colaborar com a pesquisa.

4.4.2 A entrevista

Devemos compreender que a entrevista, em uma pesquisa qualitativa, é utilizada como técnica para coleta de dados e se torna a principal responsável por captar os dados e resultados, o

que não a impede de contribuir com intervenções, posto que, na medida em que se questiona algo se torna possível à reflexão sobre o assunto.

A entrevista tem-se tornado um instrumento bastante utilizado nas pesquisas da área de ciências sociais, dada a relevância do tipo de dados a serem coletados, os quais envolvem a dinâmica da subjetividade dos envolvidos na pesquisa, e porque a natureza do objeto requer dados que não se podem buscar em registros ou arquivos, uma vez que necessariamente requer ouvir o que pessoas têm a informar sobre o objeto em questão.

A entrevista semiestruturada foi estabelecida como instrumento de coleta de dados, por possibilitar uma amostra significativa do grupo pesquisado, porque tem um índice mais abrangente de respostas do que o questionário e a possibilidade de o sujeito rever o que foi dito e melhorar ou aprofundar o discurso apresentado.

Portanto, como afirmam Rosa e Arnoldi (2008), é preciso assegurar-se de que a opção pela coleta de dados através da entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos, considerando que os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto. Sabemos ainda que :

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o **comportamento dos sujeitos**, fazendo a sua vinculação com os **sentimentos, crenças, valores** e permitindo, sobretudo, que se tenha dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão em transferência e troca de confiabilidade. (Biasoli-Alves 1998.p.144)

Evidencia-se, que as crenças, os valores, os sentimentos são intrínsecos ao processo de constituição da profissionalidade docente, objeto desta pesquisa, pois como os sujeitos se percebem e se identificam interfere no modo como se constituem docentes. Cabe ainda destacar que “Além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano.” Minayo (2000 p.120)

No processo de entrevista, a troca e a constituição da confiabilidade se tornam extremamente relevantes, desse modo, foi possível estabelecer vínculos com os sujeitos previamente nos dois semestres anteriores à coleta, quando passamos a ministrar palestras nas turmas do oitavo período a alunos que agora compõem nosso universo de sujeitos. Pois compreendemos que:

[...] toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma integração ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (Gaskell, 2008,p.73).

Nas entrevistas realizadas no presente estudo, cujo roteiro consta em anexo, tivemos o objetivo principal de apreender os elementos que constituem a profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia da UFPE. Desse modo, após a análise dos questionários e a identificação dos sujeitos, que são formandos e já atuam como professores (um total de 15 sujeitos) Passamos então, a contactá-los por telefone, uma vez que os mesmos revelaram nos questionários que queriam participar da pesquisa, e forneceram seus contatos telefônicos. Dos 15 sujeitos elencados, houve, após o contato, 3 sujeitos que apresentaram desistência de participação na pesquisa devido a motivos particulares, ficamos então com 12 sujeitos para a realização das entrevistas.

Após a definição de cronograma para o cumprimento das entrevistas, passamos a marcar dia e hora com os sujeitos; chegávamos sempre minutos antes do horário marcado a fim de testar aparelho telefônico LG d385 que foi utilizado nas gravações e encontrar o melhor espaço para realizar as entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas no âmbito do centro de educação, onde sempre procuramos um local tranquilo, que, muitas vezes, era a sala de reunião da escolaridade. Antes das entrevistas, explicávamos os objetivos da pesquisa, garantia-se o sigilo dos dados coletados e o anonimato para a preservação da identidade dos sujeitos, pois, como afirma Rosa e Arnoldi (2008, p.43):

O entrevistador deve dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhe tranquilidade a esse respeito, verificando quais as consequências para ambos se o sigilo não se mantiver.

Assim, explicávamos o que seria feito com os dados coletados, pontuávamos que os dados seriam utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica. As entrevistas ocorreram de forma tranquila, e o sujeito entrevistado tinha espaço e liberdade de se colocar livremente, de perguntar quando não entendia as questões elencadas, bem como a pesquisadora teve liberdade de solicitar complementos às respostas que foram pouco explicitadas. As gravações tiveram tempo de

duração entre 35 minutos e uma hora. Como foram todas gravadas e transcritas na íntegra, esse instrumento de coleta forneceu uma diversidade de materiais que possibilitou um bom diálogo com os sujeitos e com os dados apresentados.

É bom destacar que a tranquilidade e a facilidade de encontro para realizar as entrevistas se deram em grande medida devido à confiança por parte dos sujeitos na pessoa do pesquisador, pois, como afirmam Rosa e Arnoldi (2008), “a confiabilidade é um aspecto relevante da entrevista, sendo responsável, em grande parte, pela validação dos dados coletados”. Como estamos envolvidas no âmbito do centro de educação, somos reconhecidas como profissionais comprometidas, que merecem credibilidade e, por isso os sujeitos mostraram-se solícitos aos nossos contatos. Autores como Biasoli-Alves (1998) também destacam a relevância da relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado afirmando que existem caminhos que se definem por depender da relação entre uma pessoa que pergunta e o sujeito detentor da informação que responde ao entrevistador baseado na relação de empatia.

A entrevista não é apenas diálogo, é uma discussão sobre uma temática, discussão essa que se torna significativa para a pesquisa quando é bem orientada e quando tem uma intenção bem definida de acordo com o objeto da pesquisa e a problemática anunciada, em que o sujeito passa a discorrer sobre um tema, e esses dados posteriormente são analisados, tornando-se o eixo das análises. Cabe destacar, que, a apesar de em um primeiro momento de leitura flutuante das entrevistas buscarmos elos em comum nas falas apresentadas, não desmerecemos a subjetividade do indivíduo entrevistado, pois, como afirma Romanelli (1998, p.128):

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade do presente na relação entre os sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada, e assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele lentamente vai assimilando como pesquisador.

E nessa subjetividade, cabe considerar, que os entrevistados, no percurso da entrevista, emitem opiniões que são em muitos momentos contraditórias sobre o objeto investigado, o que não é um problema, pois, compreendemos que a profissionalidade se constitui de atitudes e valores que por vezes são de fato contraditórios. Ademais, temos consciência de que o levantamento dos dados através das entrevistas, quando bem analisados, tornam-se novos conhecimentos sobre a temática investigada, como assim apresentamos no item a seguir.

4.5 Concepções norteadoras para a análise dos dados

[...] é certo que a atribuição de validade dos dados obtidos exige um esforço, também teórico. (FRANCO, 1998 p.79)

Após a realização das entrevistas e de posse das transcrições, chegamos a um momento da pesquisa, que consideramos crucial, que é o momento de tratamento dos dados, passamos a ler as transcrições e os questionários e analisá-los a partir de pressupostos teórico-metodológicos.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, que, conforme Bardin, (1999, p.38), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” que entendemos que tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise. O que se alinhou perfeitamente ao propósito de nossa pesquisa.

A análise de conteúdo é considerada um instrumento de análise das comunicações, o qual se mostra o mais indicado para a análise dos dados desta pesquisa porque viabiliza o desvelamento do sentido imerso no discurso. Segundo Bardin (1999), a análise de conteúdo precisa ser adequada ao domínio e aos objetivos propostos, deve “ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 1999, p. 31).

Conforme Moraes (1999), trata-se de um procedimento de pesquisa para detalhar e interpretar o conteúdo de toda classe de texto. Conduzindo a decisões sistemáticas, qualitativas e quantitativas também, ela ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir a compreensão de seus significados em nível além da leitura comum. Sendo assim possível, a análise de conteúdo ser aplicada a muitos materiais, permitindo abordar grande diversidade de objetos de investigação tais como atitudes, valores, etc.

Seguimos as etapas básicas propostas por Bardin (1999) para a análise de conteúdo, a saber: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Esperamos assim, contribuir para uma sensibilização acerca da importância de compreender a constituição da docência na ótica dos estudantes e como vem se constituindo sua profissionalidade.

Conforme afirma Creswell (2007), o processo de análise dos dados consiste em retirar significado dos dados do texto que é produzido pelo processo de coleta, perpassa pela preparação dos dados e direciona-se à condução da análise, que exige reflexão e aprofundamento no entendimento das informações.

Desse modo, assinala-se que, de acordo com as ideias de Franco (2005), para analisar as informações, dois passos são imprescindíveis: a elaboração de uma unidade de análise, que se divide em unidade de registro (palavra, tema, personagem e item) e unidade de contexto. Elas “podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise”.

Nessa perspectiva, o início da análise do estudo ocorreu após várias leituras e releituras do material coletado. Fizemos então, um mapeamento desse material, para, posteriormente, pudéssemos agrupá-lo a partir de categorizações, estabelecendo relações com as questões norteadoras da pesquisa.

No que concerne à elaboração das categorias de análise de uma pesquisa, Franco (2007, p. 58) afirma que existem dois caminhos que podem ser seguidos:

- categorias criadas a priori – nesse caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca de uma resposta específica do investigador.
- categorias não definidas a priori – emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.

Nessa perspectiva, os dados possibilitaram a criação de algumas categorias posteriores que estão embasadas nos objetivos específicos da pesquisa, pois, conforme afirma Franco (2007 p.27), “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios e manifestos e capturáveis no âmbito da comunicações emitidas”

Mesmo estando os objetivos claramente definidos, facilitando assim as constituições das categorias de análise, cabe pontuar que a organização das unidades de registro e a criação das categorias para a análise exigiram um grande esforço, pois foram necessárias inúmeras leituras para agrupar e determinar cada categoria e subcategoria de análise, exigindo idas e vindas as transcrições das entrevistas, onde nesse caminhar iniciava-se o entendimento do significado e do sentido atribuído por parte dos sujeitos analisados as perguntas e objetivos da pesquisa.

Em síntese, as categorias de análise foram criadas na medida em que as respostas dos sujeitos evidenciavam os dados apresentados; quanto à pertinência das categorias de análise, entendemos que estas foram significativas e fidedignas aos objetivos estabelecidos pela pesquisa tanto quanto pelo diálogo estabelecido pelo quadro teórico defendido e definido no referencial desta pesquisa.

O critério dessa categorização foi temático, uma vez que, conforme o entendimento de Franco (2007) e Bardin (1999), é possível a agrupação de respostas e contextos a temas delineados. A partir da especificação dessas categorias posteriores, passamos a analisar os dados empíricos emergidos das colocações dos sujeitos, e delineando, então um diálogo com os teóricos apresentados, que fundamentaram esta pesquisa, bem como surgiu a necessidade de outras leituras para compor a análise dos dados. Todo esse movimento compreendemos como sendo procedimentos de ordenação dos dados, de classificação dos dados conforme as categorias e, por fim, a análise propriamente dita. Assim, estruturamos nossa análise a partir de três eixos a seguir:

1. *O constituir-se docente no âmbito do curso de pedagogia:* nesse eixo buscamos analisar as dificuldades e facilidades no processo de constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia.
2. *A contribuição da formação inicial na constituição da profissionalidade:* buscamos através do questionário e dos depoimentos das entrevistas, compreender e identificar as concepções de contribuição do curso na constituição da profissionalidade dos sujeitos analisados.
3. *A identificação com a profissão no percurso formativo:* nesse último eixo buscamos analisar a construção da identidade profissional na relação com a constituição da profissionalidade docente, identificando e analisando as razões da escolha da profissão, o entendimento de docência dos sujeitos analisados e a percepção de como se sentem docentes ao término do curso de pedagogia.

A figura abaixo exemplifica e ilustra a relação estabelecida entre os eixos de análise organizados a partir dos dados analisados.

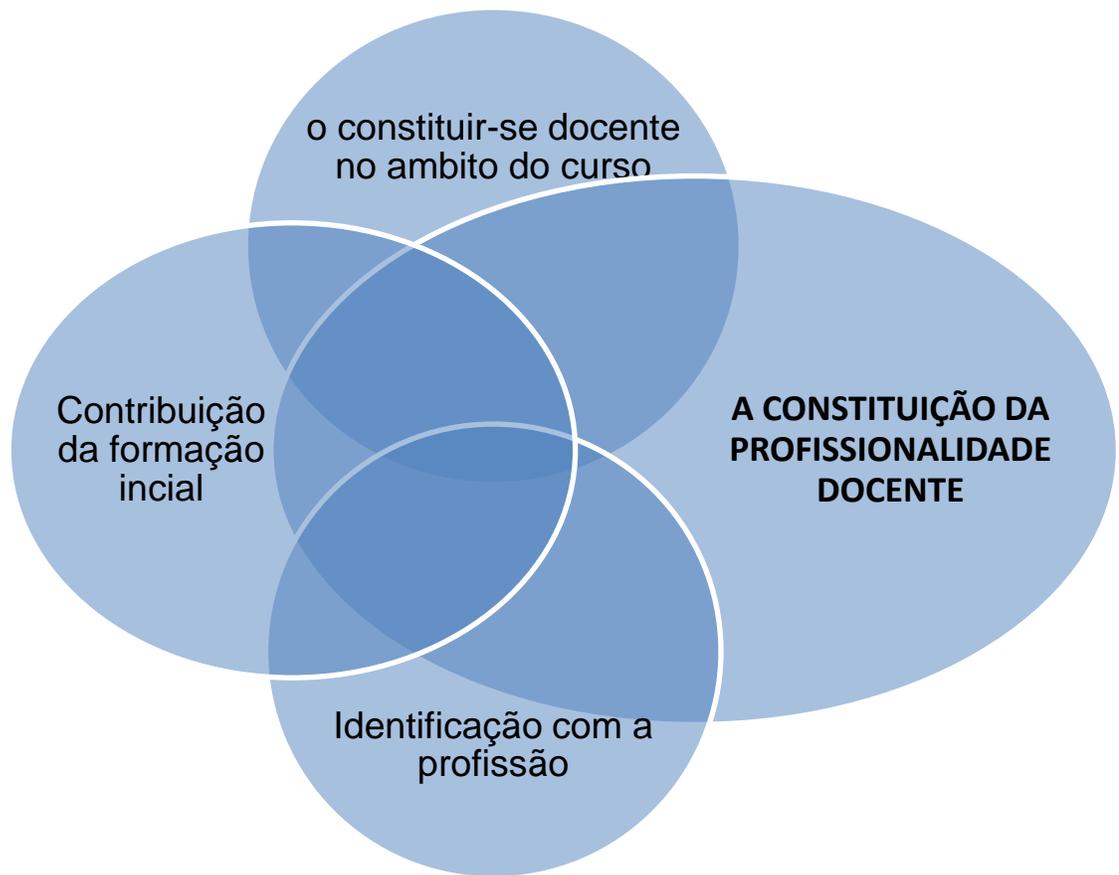


Figura 1- Ilustração dos eixos de análise dos dados

PARTE III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

5 CAPÍTULO IV- A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O CONSTITUIR-SE PROFESSOR NO AMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Neste capítulo damos início às nossas análises e à interpretação dos dados levantados nesta pesquisa. Fundamentamos essa sistematização dos dados tomando como aporte metodológico a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

O olhar para o curso de pedagogia, tendo como objetivo de análise de constituição da profissionalidade docente, se configura na perspectiva de que se compreende que a formação de professores nos cursos de Pedagogia é um elemento primordial na constituição do modo de ser docente. Sabe-se que, segundo as diretrizes atuais, o curso possui um caráter generalista que tem em vista a práxis humana, a docência como foco, mas também evidencia a gestão, contemplando as formas de organização e gestão do trabalho, compreendendo as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade.

A importância da formação inicial também é evidenciada na atual LDBEN, cujo artigo 62 diz que os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando ainda a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No entanto, é evidente que a formação inicial no curso de pedagogia não contempla toda uma formação profissional docente. Entendemos que a formação do professor é munida de experiências anteriores à formação, é permanente, é inconclusa, e que é no decorrer de toda uma vida de relações sociais, culturais, institucionais e práticas que ela se constrói e se fortalece. E é por esse percurso que “ser docente” é algo que, aos poucos, se estabelece quando o professor toma para si a responsabilidade da própria formação e da autoformação.

Neste trabalho, porém, focamos o olhar a partir da formação especificamente associada à concepção de uma instância inicial, realizada no Curso de Pedagogia da UFPE, do modo como é constituída. Essa relação da constituição da profisionalidade docente com a formação inicial se configura de forma intrínseca visto que, como afirma Pimenta (1999), ser professor é ir além da

atividade burocrática para qual se formam técnicos. É preciso formar no aluno atitudes, valores, habilidades e conhecimentos que conduzam à construção dos saberes-fazeres docentes necessários para enfrentar os desafios que a prática social coloca no cotidiano.

Nesse sentido, considerando o objetivo geral desta pesquisa é compreender os elementos que constituem o desenvolvimento da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia. Precisamos inicialmente, de uma exaustiva identificação de quais seriam esses elementos, conforme discorreremos no item a seguir.

5.1 Os elementos da formação inicial que interferem na constituição da profissionalidade docente.

Passamos a inicialmente identificar os elementos na formação inicial desses estudantes do curso de pedagogia da UFPE que favorecem e/ ou dificultam a constituição da profissionalidade docente dos mesmos, adiante à analisamos e discutimos cada elemento apresentado pelos sujeitos, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Elementos que favorecem a constituição da profissionalidade docente	Elementos que dificultam a constituição da profissionalidade docente
O gostar de ensinar / a realização pessoal	A relação pouco afetiva com os professores
A qualidade dos professores do curso de pedagogia	A complexidade dos conteúdos
A motivação por parte de alguns docentes do curso de pedagogia	O grande quantitativo de estudantes de pedagogia que não querem exercer a docência e a indecisão de alguns estudantes .
O embasamento teórico adquirido no curso de pedagogia.	A falta de coletividade

A motivação por parte de alguns colegas que atuam na docência e demonstram satisfação e a troca de experiência com os colegas de turma.	A falta de corporeificação da palavra pelo exemplo por parte dos docentes do curso.
A influência que o meio acadêmico exerce sobre a formação dos estudantes do curso de pedagogia.	A falta de estrutura do centro de educação
A amplitude de áreas de conhecimento que contribuem para a constituição do curso.	A desvalorização da docência
A inserção precoce no mercado de trabalho	As lacunas de conhecimento sobre determinados temas emergentes e sobre os problemas reais da prática docente.
A prática docente	Administrar o tempo para trabalho e estudo

Quadro 4 – Elementos que favorecem/dificultam a constituição da profissionalidade docente.

Identificadas as dificuldades e facilidades na constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia/ sujeitos de pesquisa e tomando como base o curso de formação em pedagogia no qual esses sujeitos estão imersos, analisamos primeiramente cada elemento que consideram facilitadores na constituição da profissionalidade docente. Passamos então, a discussão desses elementos.

5.1.1 Elementos facilitadores no processo de constituição da profissionalidade de estudantes do curso de pedagogia da UFPE

Como primeiros elementos a serem discutidos podemos pontuar *O gostar de ensinar e a realização pessoal*, pois é perceptível que sentir-se bem com o fato de estar na universidade, sentir-se universitário, saber que está perto da formatura, que vai contribuir com a formação de outros sujeitos contribui para a realização pessoal. Essa realização é significativa na constituição da profissionalidade docente, pois o modo como o indivíduo se percebe, se valoriza, vai interferir

no modo como se constituirá profissional. Consoante a esse entendimento afirma Nóvoa, que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor. Vejamos o que nos dizem os sujeitos:

Acho que o que contribui é o fato de eu gostar de ensinar, de estar em sala; eu me sinto bem e satisfeita com isso e sei que ajudou muito a fazer o curso com um olhar melhor. (MARTA)

Se não fosse o fato de gostar de ensinar, nem valeria a pena vir fazer o curso de pedagogia. (MARIA)

Essa identificação com a docência, quando da análise dos questionários, foi o elemento que mais motivou a escolha desses sujeitos pelo curso de pedagogia, pois 20,5% deles escolheram a docência por gostar de ensinar. Esses achados corroboram o que apontam os sujeitos de pesquisa do estudo de Basílio (2012) que estudou as representações sociais dos estudantes de pedagogia da UFPE sobre o curso de pedagogia, e nesse estudo, os estudantes também apontaram o gostar de ensinar como elemento fundamental, bem como a satisfação pessoal que o curso proporciona. Alvez-Mazzotti (2007) nos ajuda a entender esses elementos quando afirma que, para os docentes que atuam nos anos iniciais, o ser professor está relacionado em grande medida à dedicação e ao *gostar de ensinar*.

No entanto, é necessário entender que o gostar de ensinar exige primeiramente o gostar de gente, como afirma Santiago (2006 p.114): “ A natureza do magistério solicita ao profissional a atitude de gostar e respeitar pessoas; solicita, ao mesmo tempo, conhecimento, criticidade e generosidade que deem sustentação aos processos de intervenção pedagógica e social”. Nessa perspectiva de entendimento, um de nossos sujeitos desta pesquisa destaca essa preocupação na constituição de sua profissionalidade afirmando:

Eu gosto mesmo é de dar aula, de ver o sorriso no rosto das crianças, de fazer coisas diferentes com as crianças, de estar feliz com o que faço, e de ver eles felizes e essa profissão me proporciona isso; gosto muito de contribuir com o bem estar das pessoas. (ESTER)

Como nossos sujeitos, foram selecionados pelo critério de atuarem como docentes, é possível afirmar que os estudantes de pedagogia que já atuam como docentes admitem, em sua grande maioria, o sentimento de realização pessoal e a vontade de contribuir com a sociedade.

Este último elemento, é bastante significativo, pois, como veremos adiante em nosso levantamento dos motivos de escolha do curso percebemos que nossos sujeitos sinalizam que buscaram a pedagogia por vontade de contribuir com a transformação social. Pontuados tais elementos, passamos à análise de outros fatores que facilitam a profissionalidade apresentados pelos sujeitos que foram: *a qualidade dos professores do curso de pedagogia e a motivação de alguns docentes*. Os sujeitos pontuam que um elemento que facilita a constituição de sua profissionalidade docente é a qualidade dos docentes que fazem o curso de pedagogia na UFPE, como podemos destacar nas falas dos seguintes concluintes:

Nossos professores têm uma boa discussão, publicam livros, artigos e eles são de muita qualidade. (EVA)

Além de serem bons, os professores aqui participam de muitos eventos, congressos, eles sabem de fato fazer a docência na peculiaridade deles. (MARTA)

Nossos professores são o que o curso tem de melhor! Eles sem dúvidas são competentes, não são todos, mas a maioria. (MARIA)

Acho que o fato de a maioria de nossos professores serem doutores já é um grande avanço, é um fator que contribui muito para a nossa formação. É claro que pode ser ainda melhor se eles buscarem sempre essa atualização de qualidade, não apenas publicação para encher o Lattes. (DAVI)

Nossos achados corroboram os resultados do estudo de Sales (2012) onde a autora fez um levantamento das representações sociais dos estudantes de pedagogia da UFPE sobre docência no ensino superior, e estes destacaram como um dos elementos de primeira ordem de importância “a competência”. Percebe-se que há um entendimento por parte dos estudantes de pedagogia de que competência e conhecimento são fundamentais a docência universitária, como afirma os seguintes sujeitos:

Temos que considerar que a qualidade dos professores da UFPE e especificamente do curso de pedagogia é algo muito positivo, é muito mais fácil estudar com quem sabe o que está de fato falando. (MARTA)

O fato de os professores serem competentes ajudou muito na minha constituição como professor, porque eles são espelhos para nós, sempre pretendemos ser como algum professor que elegemos como bom. (RUTE)

Cumprer destacar que essa competência contribui tanto no processo de aprendizagem quanto na própria constituição da profissionalidade docente na medida em que os sujeitos tomam esses professores como modelo de profissional ou como modelo de referência a não ser seguido, como aponta outro sujeito:

Eu reflito o seguinte: - não apenas as posturas que eu acho positivas e observo também as negativas, aí eu escolho as positivas para seguir, eu levo essas experiências para as minhas práticas; quanto às negativas, eu vejo o que não devo fazer porque me angustiou e eu não quero causar isso no meu aluno. (REBECA)

Papi (2005) também considera essa influência do professor no modo como os estudantes se constituem docentes quando afirma que, devido à força sobre a natureza do exercício profissional, salienta-se o importante papel que desempenham os formadores nesse processo, uma vez que a sua atuação é intencional e o modo como o professor atua pode influenciar os alunos em formação, que podem incorporar as suas práticas. Nesse mesmo entendimento, Hobold e Menslin (2012), em seu estudo sobre professores formadores, afirmam que:

O trabalho do professor formador é significativo e, ao mesmo tempo, de suma importância para **a constituição da profissionalidade dos futuros professores**. Ao exercer sua atividade profissional, o formador implica diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam como um referencial na aprendizagem da docência, no desenvolvimento de sua prática na sala de aula e na constituição da profissionalidade. (HOBOLD E MENSLIN, 2012, p.787 (Grifo nosso))

Nossos achados de pesquisa coadunam também com as afirmações de Roldão (2007) ao discutir sobre o formar para a excelência profissional, destacando a questão do conceito de qualidade e afirmando que o conceito de qualidade relaciona-se, com uma preocupação de melhoria dos desempenhos profissionais, que é, nos dias de hoje, particularmente relevante no campo educacional, em parte por razões econômicas, mas também pela defesa do papel

insubstituível de uma instituição de ensino público para todos e de qualidade.

Nesse sentido, sabemos que de fato os docentes da universidade conquistaram espaços, saberes e conhecimentos que são reconhecidos pelos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa mas concordamos com Roldão (*ibidem*) quando a autora destaca que há a necessidade de um *reforço da qualidade e de promoção da excelência* principalmente da formação docente dos nossos estudantes de pedagogia.

Na análise dos questionários e das entrevistas, constatamos que os sujeitos também apontaram o fato de alguns docentes motivarem os alunos de pedagogia a continuarem: a estudar mais, a fazer cursos, a buscar outros referenciais teóricos e dar continuidade nos programas de pós-graduação, algo que contribui significativamente na constituição da profissionalidade desses sujeitos envolvidos no processo de formação. Como afirma a seguinte graduanda em pedagogia:

Eu posso destacar que alguns professores motivaram a gente a estar dentro do ambiente de sala de aula, ou seja, a ensinar, a continuar a trabalhar na docência e ainda, de modo geral, a fazer pesquisa. (SARA)

Destacamos inclusive, nesta pesquisa que três sujeitos entrevistados afirmaram que, graças à motivação e à intervenção dos professores do curso de pedagogia, eles não desistiram da docência e de levar adiante o curso de formação inicial. Como à exemplo a fala da seguinte estudante:

Foi por conta de uma professora aqui do curso que eu quero continuar a estudar e fazer o meu mestrado, porque ela me motivou e porque eu acho importante estudar em qualquer área do conhecimento, em qualquer área de trabalho, pois o conhecimento nunca é inacabado. (REBECA)

Apesar de alguns dos estudantes analisados relatarem que foram influenciados positivamente pelos seus professores a continuarem o curso, alguns também indicaram que houve pouca ou nenhuma influência e, inclusive, apontam a falta de relacionamento com os docentes como um elemento dificultador na constituição de sua profissionalidade docente, como veremos mais adiante.

Ressaltamos que outros elementos apontados como facilitadores da profissionalidade são *a motivação por parte de alguns colegas que atuam na docência e demonstram satisfação e a troca de experiência.*

Sabemos que a motivação é um processo complexo, e que ela influencia diretamente na constituição da profissionalidade, na medida em que interfere no modo como se constitui o ensinar docente e o aprender de cada estudante de pedagogia.

A motivação se revela em situações cotidianas em cada instituição de ensino, numa heterogeneidade de relações e contextualizações. As situações em sala de aula, muitas vezes, revelam uma falta de motivação, tanto de alunos quanto de professores.

Na relação dialógica entre aprendizagem e ensino, a desmotivação aparece e a falta de entusiasmo dificulta o processo, gerando a perda do estímulo, e isso representa um risco ao fracasso da formação docente. Percebemos em nossas análises que esse é um elemento importante na constituição da profissionalidade de nossos sujeitos, pois, quando questionados sobre o que contribuiu para a sua constituição como professor no âmbito do curso, todos destacaram que a troca de experiência com os colegas era significativa, e que alguns foram responsáveis pela motivação à continuidade da docência, o que vem expresso nas falas abaixo:

Eu observei que os que estavam atuando em sala de aula durante o curso é porque de fato gostavam, e isso motiva, incentiva aquele que ainda não tinha decidido se queria ou não ser docente, como eu. (SARA)

Durante o curso muitas coisas contribuíram, como a troca de experiência com os colegas e com os professores. (ISABEL)

Os sujeitos também mencionaram que os professores do curso de pedagogia costumavam, ao longo do curso, atribuir o fracasso de algumas aulas ou da execução de alguma atividade à falta de motivação dos alunos. Acredita-se que isso ocorre porque geralmente os docentes não estabelecem uma relação entre a motivação do aluno, sua própria motivação para ensinar e o fato de que esse insucesso tenha ocorrido devido aos métodos de ensino que costuma adotar em sala. Consideramos que a motivação dos estudantes está relacionada com a motivação de seus professores e seu modo de ensinar.

Quanto a isso, Pozo (2002) afirma que a motivação supõe “mover-se para” a

aprendizagem. Assim, esse autor considera que, via de regra, não é que o aluno não esteja motivado, mas sim que ele se move para coisas diferentes e em direções diferentes das que pretende o professor. Nesse sentido, motivar é mudar as prioridades de uma pessoa, gerar novos motivos onde estes não existem.

Deve-se ter em conta que a forma como o docente demonstra motivação para a docência interfere no modo como o estudante de pedagogia passa a constituir sua profissionalidade; nesse sentido, a responsabilidade do professor que está formando outros se torna significativa, como afirma Day (1999 p.16): “Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso.”

Dessa maneira, diante desses dados, entendemos que se faz relevante investir em pesquisas que busquem compreender a motivação do professor universitário para ensinar e suas percepções de como isso afeta a aprendizagem do aluno, a fim de dar visibilidade a esse processo.

Entretanto, apesar da queixa de alguns sujeitos da pesquisa sobre os professores, a grande maioria dos entrevistados considerou que foram motivados pelos colegas, que aprenderam durante o curso com a troca com os pares, e que isso possibilitou a constituição como professor, como afirma Madalena:

A troca de experiência com meus colegas foi fundamental; isso interferiu muito, ajudou a ser quem sou como professora, porque não vivemos todas as experiências do mundo não é? E quando acontece alguma coisa comigo que ainda não vivi antes, é sempre com os colegas que eu converso e, aí, eu vou percebendo que aquilo faz parte do universo da docência mesmo.

Sabemos que, quanto ao dado encontrado, existem estudos que denominam essas trocas como constituintes do campo dos saberes docentes mais especificamente os saberes da experiência conforme autores como Tardif (2007), Pimenta (1999) e Gualtier (2006) entre outros.

Pimenta (2002) afirma que os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida dos sujeitos, são saberes das relações que os docentes, ou os que estão em formação, estabelecem para exercer esse ofício. Para a autora, noções de como ser docente, o que é ser um bom ou mau professor, dependem dessas relações; a desvalorização social dos professores, os

bons conteúdos, vem dessa experiência com o ensino. Os saberes da experiência, quando colocados em diálogo com outros saberes e com outros sujeitos a respeito dos problemas, da prática pedagógica e da ação docente ampliam a discussão dessa categoria de saber docente, através de sua relação crítica com os outros saberes (curriculares, disciplinares, e da formação).

É nessa relação que se estabelecerá a importância, a análise e a reflexão sobre os saberes que estão sendo adquiridos na formação, provocando uma retomada crítica. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação, adaptam-na e analisam-na em relação à profissão que exercem, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (GUALTIER 2006)

Alguns sujeitos destacaram que muitas dessas trocas ocorreram durante as aulas, quando um professor estava dando determinado assunto e o colega trazia uma vivência que contextualizava o fato, como afirma a seguinte estudante:

Apesar de poucos exemplos práticos, acabávamos fazendo o link com a vivência que alguns de nossos amigos tinham. (MARIA)

É enfatizado o fato de as trocas de experiências ocorrerem no âmbito do espaço institucional da universidade, onde são permeadas por uma discussão teórica e alimentadas pela riqueza das experiências cotidianas como fonte de estudo e reflexão. O curso de pedagogia se tornaria um contexto privilegiado de formação profissional. Isso seria essencial na constituição da profissionalidade docente, porque é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os conhecimentos e os saberes produzidos pela experiência coletiva dos estudantes de pedagogia que os saberes da experiência adquirem uma objetividade.

A formação inicial é um período de grande importância para a docência, pois coloca os possíveis professores diante de várias situações-problema que a profissão pode lhes apresentar, inevitavelmente ocorrendo interações, aprendizagens de atuação, e desenvolvimento de maior confiança e dedicação à carreira.

Compreendemos que a motivação, a troca com os pares e a produção de saberes da experiência na fase de formação inicial são de extrema importância, sendo muitas vezes quase que determinantes do pleno desenvolvimento da motivação para a futura prática docente,

podendo incidir inclusive em questões como o mal estar ou o bem-estar docente e a autoestima. Nessa direção, Imbernón (1994) afirma que:

A importância de um corpo de conhecimentos, de saberes, para que o professor seja considerado um profissional, parece ser um atributo central, considerando que o desenvolvimento de uma cultura profissional tem relação direta com os conhecimentos existentes, com a função docente, orientações e imagens, com a formação inicial, (IMBERNÓN, 1994, p. 19).

Os sujeitos também evidenciaram que essas trocas e muito do modo como constituíram sua profissionalidade têm referencia com as relações estabelecidas em cursos, palestras, congressos, na interação com professores, com estudantes de outras universidades. Alguns exemplos são citados as seguintes falas dos sujeitos:

Contribuíram também na minha formação do curso as formações, ou seja, as palestras eventos que acontecem no centro que estão relacionados ao curso, a possibilidade de participar de eventos, como congressos e eventos científicos que trazem o diferencial, a coisa nova que se está estudando, o que não vemos nas salas de aula de nosso curso e sim nos congressos. (ESTER)

Os encontros, as formações da fundação Joaquim Nabuco, essa formação paralela à universidade acho-a muito interessante. Alguns professores sempre indicam palestras, o que complementa muito nosso aprendizado. (DÉBORA)

Quanto ao exposto pelos estudantes, Chakur (2001) assegura que são aspectos integrantes da profissionalidade docente o investimento na própria formação, incluindo cursos, palestras, leituras, eventos culturais ou científicos, que fornecem informações e conhecimentos pertinentes não só à tarefa pedagógica, bem como ao exercício profissional de uma maneira mais ampla.

O saber da experiência na docência proveniente dessas trocas apresentadas mostra-se também um saber coletivo dos professores e para os mesmos, em sua atividade docente; nesse caso, os estudantes de pedagogia que atuam como docentes assumem um papel de autoformação

à medida que, se entendem como sujeitos reflexivos de sua própria constituição profissional.

Em resumo, as trocas de experiências e a motivação que dos colegas proporcionam e favorece em grande medida a constituição de uma profissionalidade crítica e reflexiva, apontando que é preciso passar por um caminho um pouco além de uma simples formação e conscientização docente, no sentido de ultrapassar padrões, para uma efetiva e motivadora prática educativa, possibilitando de cada Estudante de pedagogia, os saberes advindos de suas vivências, bem como entender e abarcar os saberes que cada educando já possui e pode continuar a construir, e assim, se constituir como professor.

Podemos notar ainda que, a partir de nossas análises dos dados, a constituição da profissionalidade crítica reflexiva dos estudantes de Pedagogia da UFPE vem sendo facilitada pela qualidade dos docentes como afirmaram os sujeitos anteriormente, o que se reflete na qualidade dos referenciais teóricos elencados para compor as ementas das diversas disciplinas oferecidas, desse modo *o conhecimento teórico adquirido no curso de pedagogia e a amplitude de áreas de conhecimento*, que contribuem para a formação dos estudantes, são considerados elementos facilitadores da constituição da profissionalidade docente dos sujeitos.

Posto que os sujeitos destacaram os referenciais como bastante significativos em seu processo formativo, como podemos observar nas falas a seguir:

O embasamento teórico ele é muito importante e me ajudou muito porque tem coisas assim que a gente aprende por experiência mas tem elementos que só sabemos por causa do curso, conhecimentos que aprendemos, que nos passaram. (MARTA)

O embasamento teórico ele nos dá a propriedade, o domínio, para ser docente. Muitas vezes, eu disse que era freireana sem ao menos conhecer a teoria de Freire, mas, estudando no curso, vamos nos apropriando dessas leituras. E você aplica determinadas situações e toma determinadas atitudes em sala de aula, pois quando você lê uma teoria você consegue refletir que você já faz daquela forma e entende de onde vem esse conhecimento, essa ideia que você apenas reproduzia sem ter conhecimento. (DÉBORA)

As teorias foram fundamentais, pois nos leva à reflexão sobre, por exemplo, o neoliberalismo e a educação, que seria pensar em questões ligadas ao financiamento de alguns programas para a educação pública. (DAVI)

Sabemos que a teoria do curso de pedagogia, em grande medida, é construída, é adaptada, é ressignificada pela universidade como um espaço que tem essa legitimidade de definir o que é essencial na formação profissional docente.

Nessa perspectiva podemos destacar algumas das teorias que os sujeitos apresentaram como significativas no seu processo de constituição de profissionalidade, teorias atribuídas à docência; como as tendências pedagógicas que tomam como aporte teórico (LIBÂNEO, 1987) “tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva, tecnicista, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos”, também destacaram as Teorias do Ensino como a exemplo a tradicional, a crítica, a construtivista além de pontuaram teorias sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem: “tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural” como aporte teórico destacaram (MIZUKAMI, 1986); no entanto a teoria mais destacada pelos sujeitos foram referentes aos *Modelos de Educação* como exemplo a educação “bancária e libertadora” que toma como aporte teórico (FREIRE, 1979, 1980) sobretudo algumas concepções freireana como a pedagogia da autonomia e a pedagogia do oprimido. Mereceram destaque teorias relacionadas às políticas educacionais, como os financiamentos do Fundeb e algumas de maior amplitude como o neoliberalismo.

Esses referenciais teóricos apontados pelos sujeitos como significantes se tornam um elemento relevante na constituição da profissionalidade docente, já que, como afirmam Ambrosetti e Almeida (2007) o desenvolvimento da profissionalidade docente, envolve os conhecimentos, envolve as habilidades que são necessárias ao exercício da profissão, como podemos perceber no seguinte relato da estudante:

O que me dá segurança no exercício da docência são os conteúdos estudados no curso. Pois quando volto a buscar e reler materiais vistos ao longo do curso isso me ajuda muito, rever meus planos de aula e ver as teorias que estudei e tentar associar com o que preciso fazer no momento com um planejamento por exemplo. (MADALENA)

Sacristán (1995) também destaca que o conjunto de conhecimentos torna-se relevante na constituição da profissionalidade. Evidentemente esses conhecimentos sofrem influências das circunstâncias sociopolíticas e culturais que a sociedade vivencia, portanto não são

conhecimentos estáticos ou definitivamente tomados como modelos significativos a serem discutidos e postos em materialização nas práticas pedagógicas a serem vivenciadas.

Quando os estudantes de pedagogia analisados nesta pesquisa pontuam que *a amplitude de áreas de conhecimento* vem contribuindo com a formação e com a constituição da profissionalidade, na medida em que o conhecimento é um elemento significativo da constituição desta. Acreditamos estarem eles evidenciando a relação da pedagogia com outras ciências, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história, entre outras conforme se configura nos relatos a seguir:

O que contribuiu muito na minha formação foi essa amplitude de outras áreas ou campos de estudos como psicologia, sociologia e etc. As discussões tais como a referente a prática pedagógica, as relações que se estabelecem agente vai aprendendo, vai estudando os textos e vai refletindo e vendo que alguns pontos que criticamos, os autores já destacam (ESTER)

O que posso salientar que contribuiu foi beber em várias fontes a gente estuda filosofia, estuda psicologia e sociologia e ainda tem a grande contribuição das metodologias de ensino que nos possibilita vários conhecimentos para atuar no processo educativo. (VASTI)

Sabemos o quanto é significativa a relação da pedagogia com outras ciências no que se refere à constituição do referencial teórico do processo de formação inicial docente. A psicologia, por exemplo, estabelece fundamentos para a compreensão de aspectos relacionados ao modo como se efetiva o processo de ensino-aprendizagem pelo sujeito, e também aspectos de motivação. Entender as transformações psicológicas que ocorrem no sujeito ajuda o docente a enfrentar alguns desafios de sua prática docente onde precisa ensinar, combater a violência que se estabelecer nas escolas, formar sujeitos críticos, ajudar os alunos a trabalhar os limites, os valores e as suas consequências. Já a sociologia, por sua vez, estuda o meio em que as pessoas se encontram, ou seja, os objetivos da sociedade, entendendo que cada sociedade tem o seu modelo de educação. Nesse sentido, essa ciência contribui ajudando os professores a reconhecer a relação existente entre as instituições educacionais e a sociedade.

A filosofia foi evidenciada uma vez que, ela abrange os princípios fundamentais da educação, como as relações entre a educação e o cotidiano da vida dos indivíduos, conforme observamos no seguinte relato a seguir:

Acho que posso ainda destacar que o curso contribuiu para pensar o aluno enquanto ser em processo de constituição. (MADALENA)

A história também contribui, à medida que ajuda a compreender a evolução do pensamento educativo e colaborando com a pedagogia para criar as devidas perspectivas para o futuro da formação docente e da Educação de modo geral.

Os estudantes entendem que a contribuição dessas ciências extrapola o âmbito da formação inicial em pedagogia, contribuindo inclusive para estudos posteriores em nível de pós-graduação, cursos de mestrado e ainda apontaram que contribuem para aprovações em concursos públicos. Vejamos os seguintes relatos:

Eu quero ainda fazer o mestrado, pois acredito que as teorias e as diversas leituras que fiz durante o curso de pedagogia vão contribuir muito para que eu possa ascender a um nível de pós-graduação. (DÉBORA)

Eu estudei tanto aqui no curso, tanta coisa de psicologia, sociologia, que eu achava que nem iria me servir, mas que me possibilitou passar em concurso da prefeitura. (MARIA)

Os sujeitos frisam as contribuições das áreas de conhecimento que dialogam com a pedagogia e, a partir disso, fazem a reflexão de que elas contribuem numa perspectiva de futuro, de um vir-a-ser; nesse sentido, Bazzo (2007) esclarece que a profissionalidade seria a condição em potência, em certa medida, do que pode ser produzido, do que pode vir a tornar-se o docente.

Também nos leva a pensar que, de certo modo, esses sujeitos estão constituindo sua profissionalidade em uma perspectiva extensiva conforme propõe Hoyle (1980 p.44); a profissionalidade extensiva seria então aquela “que está interessada em situar a sua sala de aula dentro de um contexto educacional mais largo, (...) na teoria e nos desenvolvimentos

educacionais mais recentes”.

Nossos achados de pesquisa, nesse sentido, se coadunam com os achados de Cruz (2012) quando a autora destaca que seus sujeitos de pesquisa atribuem importância aos fundamentos da educação constantes dos currículos de formação inicial, especificamente do curso de pedagogia, alegando que esses conhecimentos proporcionam uma visão social mais ampla que facilita a compreensão sobre o papel da educação escolar na sociedade em que vivemos.

Então, se os nossos sujeitos de pesquisa atribuem valor a essa amplitude de áreas de conhecimento, isso revela que há interesse de crescimento, de avanço; é nesse entendimento de profissionalidade em que os profissionais atribuem racionalidade ao ato de ensinar, e apontam perspectivas de melhorar a atuação que a profissionalidade extensiva se constitui.

Além dessa amplitude da área de conhecimento, sobressai como mais um elemento facilitador a influência que o meio acadêmico exerce sobre a formação inicial, pois, percebemos a partir das análises dos relatos das entrevistas realizadas, que existe um elemento que vem contribuindo com grande destaque na constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia, que seriam os processos de inserção, de acomodação e de convivência no âmbito do curso, que denominamos de *influência do meio acadêmico*. Conforme nos mostra Coulon (2008), esse processo seria nomeado de socialização, que, no entender do autor, é uma das dimensões da afiliação, de pertencimento e processo de incorporação de “práticas e funcionamentos universitários para se tornar membro competente da comunidade” (COULON, 2008, p.120) e, portanto, ser reconhecido como tal .

Como afirma Gualtier (1998), tem-se conhecimento de que há uma relação que pode ser considerada de certo modo orgânica na universidade; essa relação se estabelece por ser o âmbito do acadêmico o lugar de produção de legitimação de saberes e conhecimentos para ensinar e também exercer a influência de poder de difusão desses conhecimentos. Isso propicia aos estudantes de pedagogia a possibilidade de ampliação do seu repertório de conhecimentos profissionais. É o que evidenciam os seguintes sujeitos quando questionados sobre o que contribui na sua formação:

Não podemos negar e não considerar que muito do que nos forma é esse clima acadêmico que só a universidade tem, coisas do tipo: a euforia de uma defesa de TCC, o desespero de apresentar um artigo que foi solicitado no pibic, ler um artigo publicado pelos nossos professores em alguma revista e comprar um livro

de um dos nossos professores é o máximo, é tão significativo e tudo isso faz parte do nosso processo de formação porque tudo isso ensina a gente a ser professor. (MARIA)

Eu me sinto mais confiante aqui na UFPE, nesse universo de conhecimento, nessa atmosfera de aprendizagem. (EVA)

Aqui na UFPE , eu sinto, penso que tem um clima de ânimo profissional, fico inspirada quando participo de uma pesquisa, quando faço um trabalho que exige reflexão. (ESTER)

Quanto a esse processo de socialização ser destacado como relevante na constituição da profissionalidade, acreditamos que se deva ao fato de esses sentimentos contribuírem positivamente na medida em que tornam o sujeito participante, em que lhe dá a noção de membro de uma instituição configura-se em uma cultura profissional que é determinante na constituição da profissionalidade desses estudantes de pedagogia, como afirma Papi (2005p.123):

O percurso vivenciado permite acesso, participação e construção de uma certa cultura profissional, ou seja, de valores, percepções, crenças, pensamentos partilhados, atitudes, que existem na comunidade docente e têm importante influência no desempenho profissional.

Portanto as vivências, aquilo que os estudantes de pedagogia valorizam a influência dessa cultura acadêmica, que seriam as formas de ser, estar, pensar e fazer a docência contribuem para a constituição da profissionalidade dos sujeitos. Nesse sentido, concordamos com o que afirma Imbernón (2004, p.61) quando trata a respeito do papel a ser desempenhado pelas instituições de formação inicial:

As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação.

É importante destacar que esse universo denominado de *meio acadêmico*, que se constitui em grande medida como elemento facilitador da profissionalidade dos estudantes de pedagogia,

pode ser facilitado ou dificultado pelas ações e atitudes dos professores formadores tendo em vista que:

[...]. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é eminentemente pedagógica (LIBÂNEO, 2006, p 1-2)

Conforme se percebe em outro relato dos sujeitos, essa relação com os professores formadores é evidenciada:

Acho que o problema para mim foi mais no 1º período quando eu cheguei logo, que foi difícil entender e me adaptar à dinâmica da UFPE, entender que eu estava dentro da Universidade Federal de Pernambuco, e sofrer a pressão de toda aquela propaganda e ainda o que idealizamos: que os professores exigem muito, que o aluno tem que escrever muito e tem que saber muito também. Eu fiquei com medo, mas depois eu fui conversando com um e com outro e, ai, as pessoas foram conversando comigo, e eu fui me acalmando, e perdi esse medo e hoje eu não vejo que é assim tão difícil. (ESTER)

Conforme Sacristán (1991, p.31), “a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”. O autor acredita que, para se compreender profissionalidade, é necessário entender que a atividade docente não é algo exterior às condições psicológicas e culturais dos professores.

Trata-se, portanto, de um processo em que a própria experiência cultural do docente é determinante. Desse modo, “é preciso ampliar o sentido e o conteúdo da profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (SACRISTÁN, 1995, p.75).

Portanto o fato de os estudantes considerarem relevante a influência do meio acadêmico como um fator que facilita sua constituição profissional nos indica que esses sujeitos sentem-se pertencentes, e tomam o centro de educação como referência para sua constituição de profissionalidade. Nesse sentido, é interessante ouvir os estudantes, receber esse feedback de

como estamos enquanto sujeitos desse universo acadêmico contribuindo para essa concepção estabelecida . Isso nos leva, ainda, a refletir que se faz necessário estabelecer um espaço para reflexão sobre o que pode ser melhorado, com base nesses depoimentos, e sobre aquilo em que avançamos e como a instituição pode reforçar a identificação com a docência a partir de tal elemento destacado.

Os sujeitos ao destacarem a relevância do meio acadêmico reforçam os pontos fortes do curso, mostram-se bastante satisfeitos com a formação recebida, porém não deixam de reconhecer que há espaço para melhorar tanto a instituição como o próprio curso de pedagogia; consideram que é impossível ficar apático a todo o conhecimento acumulado, à bagagem cultural recebida ao longo da formação.

Percebemos por fim, a partir da análise das entrevistas que os últimos elementos que podemos pontuar através dos dados que facilitam a profissionalidade dos estudantes são *a inserção precoce no mercado de trabalho a atuação e constituição da prática docente*, elementos estes que contribuíram significativamente para a constituição da profissionalidade dos depoentes pelo fato de o curso possibilitar a entrada precoce no campo de trabalho. Todos os sujeitos começaram a trabalhar na docência entre o segundo e o terceiro período; alguns já trabalhavam antes mesmo de iniciar o curso. O que nos leva a perceber que o curso contribui para uma empregabilidade com mais rapidez, pois sabemos que existem muitas possibilidades de estágios, muitas escolas que contratam os alunos do curso de pedagogia pela possibilidade de pagar um salário inferior ao piso estabelecido pelo fato de serem estudantes. Quanto a essa inserção precoce no mercado de trabalho, vejamos o que nos afirmam os seguintes sujeitos:

Acho que o fato de trabalhar como professora do 2º ano desde o começo do curso, ainda no segundo período, me ajudou muito a me tornar professora. Porque eu podia fazer a relação teoria e pratica ao mesmo tempo. (MARIA)

Eu tenho formação de magistério e por isso atuo como docente desde antes de entrar no curso, eu já ensinei em escola particular e também trabalhei como apoio pedagógico, que as pessoas chamam de reforço. Então tudo isso contribui, ao meu ver, para fazer um curso de pedagogia com mais aproveitamento. (MARTA)

Eu trabalho como professora desde o início do curso de pedagogia, assim é mais fácil ter sentido as discussões teóricas aqui do curso. (DÉBORA)

É necessário refletir que, embora, tenhamos escolhido como sujeito de nossa pesquisa os estudantes que trabalham na docência, admita-se que a entrada desses sujeitos precocemente no campo de trabalho tem sido contributiva à constituição da profissionalidade docente, como percebemos nos relatos apresentados pelos estudantes. Não queremos com isso afirmar que a postura de utilização do estágio como forma de exploração do trabalho docente, por parte de algumas instituições, seja o modelo mais correto e aceito pelos estudiosos da formação docente. No entanto, é possível dizer que essa entrada precoce contribui no sentido de possibilitar uma melhor relação teórico-prática durante o curso, bem como contribui ainda para a constituição de saberes experienciais que são fundamentais para uma melhor atuação profissional docente, como evidencia a seguinte estudante analisada:

Essa minha experiência profissional para além do curso me permitiu refletir sobre muita coisa porque, na verdade, como eu trabalhei de certa forma 4 anos em sala de aula e 7 anos como apoio pedagógico, existe uma diferença muito grande, com certeza, e as atividades eram diferenciadas porque na escola você segue um currículo e, como apoio pedagógico, é muito solto depende das escolas, ou das necessidades específicas de determinados alunos. Foi uma experiência considerada informal, mas de grande significância para minha prática docente e para o meu processo de me constituir professora. (REBECA)

Essas experiências profissionais durante o percurso acadêmico contribuem para desenvolver a competência profissional; conforme relatam os entrevistados, é no dia a dia em sala de aula que se aprende a ensinar e a cada dia melhorar-se um pouco. Diante do afirmado pelos sujeitos, dialogamos com Perrenoud (2000) quando o autor especifica que as competências profissionais constroem-se durante a formação, mas também pelo trabalho diário de um docente, de uma situação de trabalho diferente de outra. Portanto essa prática diária, com situações diferenciadas, é sempre um ambiente que promove a produção de saberes docentes que são significativos na constituição da profissionalidade docente.

Queremos esclarecer, no entanto que, não estamos com essa discussão direcionando a formação pelo viés exclusivo da experiência. No entanto, acreditamos que as experiências dos estudantes de pedagogia não devem ser desmerecidas no processo de formação inicial e, sim, que estejamos sempre atentos e abertos a percebê-las como parte do processo formativo, tendo em

vista que são escassos os estudos avaliando as concepções, as opiniões, as necessidades e as experiências dos estudantes de pedagogia no que se refere ao seu processo de formação inicial.

O olhar para essa inserção precoce dos estudantes é importante, posto que, enquanto a universidade defende os conteúdos dos currículos em geral tradicionais do ensino superior, os empregadores mostram-se interessados em sujeitos dotados de inúmeras habilidades, colocando a necessidade de que a educação promova matérias de ordem prática e empreendedora e de que os professores cheguem às instituições de ensino da rede privada com habilidades e competências comportamentais distintas dos conteúdos ministrados na universidade.

Esse conflito de interesse do sentido da formação do professor entre aquilo que acredita a universidade e o que espera o mercado de trabalho acaba causando a impressão nos estudantes de pedagogia de que a sua formação não tem sido adequada, como dão a entender alguns relatos dos sujeitos:

Eu acho que uma dificuldade é o fato de o curso de pedagogia não formar para a realidade do mercado, ficar muito no campo da pesquisa, e o mercado de trabalho exige muito de nós, exige conhecimentos, habilidades que se referem ao campo da informática, pois cada vez mais os sistemas de notas, diários eletrônicos, estão sendo implantados e, às vezes, saber fazer projetos em programas específicos. Há uma exigência muito rígida nas escolas de cumprimento de conteúdos, e com isso fica difícil de trabalhar de forma construtivista com tanta exigência; e ainda se exige muito domínio de conteúdo, Eu penso que a universidade não nos forma para essa realidade, não. Fica o povo aqui falando em gestão democrática e participativa e acabamos não sabendo, por exemplo, a lidar com os alunos com necessidades especiais que chegam em nossa sala, com a indisciplina que inevitavelmente se instala e prejudica o ensino. Não aprendemos como lidar com as cobranças das instituições para atendê-las sem nos tornamos apáticos. (RUTE)

Acho que uma coisa que me deixa inquieta no curso é essa falta de articulação do que a gente estuda com o que é cobrado quando estamos trabalhando. Quando estamos em rede privada, sentimos muito mesmo porque não é trabalhada, por exemplo, a dificuldade da relação família e escola e, mais especificamente, a relação das famílias com o docente, e isso é uma grande dificuldade. E o campo de trabalho exige que saibamos muito bem lidar com todo tipo de situação que acontece na escola, nos cobram domínios de temas diversos sem tempo hábil de pesquisa, entre outras coisas. (VASTI)

Diante das falas apresentadas, cabe assinalar que temos a clareza de que o ambiente acadêmico não pode ser apenas o espaço físico onde venha a ocorrer o repasse de conhecimentos técnicos para atender ao mercado extremamente capitalista. No entanto, também precisa ter uma preocupação com o futuro de seus alunos, posto que forma-se professores para atuarem não apenas em âmbito público, mas também em instituições privadas, o que exige da universidade e, mais especificamente do curso de pedagogia uma atenção ao planejamento de carreira e continuidade de desenvolvimento profissional, de acordo com as exigências que se estabelecem devido às rápidas mudanças, possibilitando ao formando a capacidade de adaptação a ambientes de trabalho diversificados. Entretanto, a universidade não pode servir como mero espaço de adestramento, porquanto o entendimento da formação para a docência no âmbito da universidade ultrapassa a preparação para o mundo do trabalho.

Entendendo que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na academia é um processo de formação que compreende o ser humano, o profissional e o cidadão, trata-se, portanto, de uma formação no sentido mais amplo, porque compreende que um indivíduo desempenha vários papéis na sociedade e que a docência exige muito mais que acúmulo de conhecimentos.

Em síntese, cumpre esclarecer que a experiência do ato de ensinar e de aprender não é uma experiência como as de laboratório, em que se pode simplesmente replicar uma fórmula ou modelo, mas, por ter caráter de unidade se diferencia em cada situação pedagógica. Portanto cada sala de aula é única, com diferentes alunos e situações específicas, cada formação é única pela individualidade dos sujeitos.

Após a análise dos elementos considerados pelos sujeitos como facilitadores do processo de constituição da profissionalidade docente no âmbito do curso de pedagogia da UFPE, podemos afirmar que os estudantes consideram a importância da identificação com o ato de ensinar, que consideram e valorizam os professores formadores e, conseqüentemente, o domínio de conteúdo que estes possuem, afirmam que a motivação e satisfação dos colegas de turma no exercício da docência é elemento bastante significativo e estimulador no processo de em que constituem docentes e que a possibilidade de atuar na docência durante a formação tem modificado o olhar e a percepção do processo formativo e da própria formação profissional. Assim, diante de tais achados, e discutidos tais elementos, passamos adiante também a elencar e

analisar cada elemento de dificuldade apresentado na perspectiva de aprofundar a compreensão dos elementos que constituem essa construção profissional docente.

5.1.2 Os elementos que dificultam a constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia da UFPE.

É significativo conhecer os elementos que dificultam a profissionalidade, visto que, afetam o modo como os sujeitos se constituem profissionais da docência. A figura a seguir ilustra os elementos que os estudantes de pedagogia da UFPE elencaram, em suas falas, como dificultadores no processo de constituição da profissionalidade docente. Vejamos então quais foram os elementos destacados:

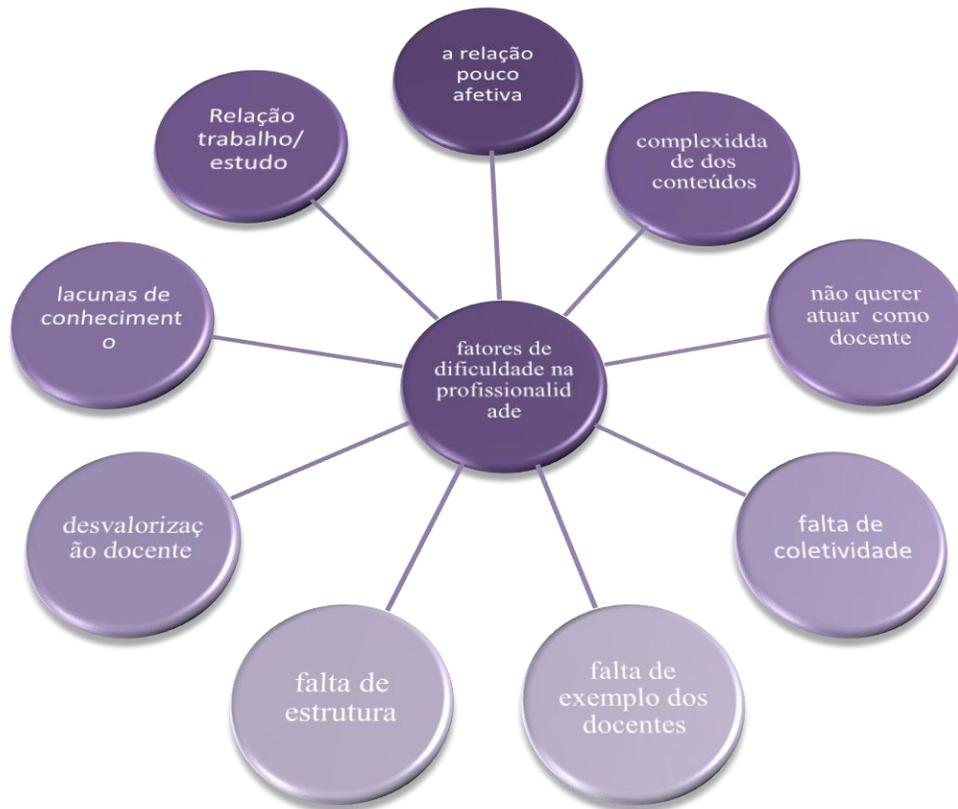


Figura 2: Dificultadores no processo de constituição da profissionalidade docente

Percebemos em nossas análises que os sujeitos destacam como um fator que dificulta a sua constituição como professor o fato de existir uma *relação pouco afetiva entre os estudantes e os professores do curso de pedagogia*. Foi constatado que 8 dos 12 estudantes entrevistados atribuem valor à questão da relação afetiva como sendo importante para a constituição de sua profissionalidade e afirmam que a falta de relação tem dificultado essa constituição. Confirmamos tal elemento pelas afirmações feitas por meio dos estudantes/ formandos que apontaram em seus relatos que, o fato de os professores formadores não conversarem com eles, não valorizarem suas iniciativas, fingirem que não os conhecem quando os encontram em outros espaços fora da sala de aula. Conforme podemos observar no que expõem os seguintes sujeitos:

Uma coisa que dificulta se constituir professor aqui na UFPE é essa relação professor aluno baseada no medo, isso é muito pelo fato dos nossos professores serem doutores, o nome doutor já me deixava muito nervosa e eu ficava pensando que eu ia fazer as coisas e não iam prestar e alguns professores estimula mesmo isso. Ao longo do curso fui entendendo que eles são humanos e que eles precisam entender as nossas limitações. (ESTER)

Também dificulta muito o aprendizado no curso pelo fato da relação com os professores ser assim um tanto distante, pois tem professor aqui que passa por nós e finge que nem nos conhece, quando perguntamos alguma coisa fora de sala somos sempre tratados com arrogância e desprezo e isso acaba refletindo na sala de aula porque sempre ficamos desconfiados que os professores querem nos prejudicar e isso interfere muito em como nos tornamos professores acabamos reproduzindo essas atitudes as vezes sem nem perceber. (VASTI)

Além de atribuírem valor à afetividade na relação professor aluno no âmbito do curso de pedagogia, os estudantes apontaram que os professores formadores atribuem maior ênfase à teoria e que as relações são esquecidas. Quanto à relação afetiva se tornar inerente ao processo de constituição da profissionalidade docente, Tardif (2002) afirma que a dimensão afetiva está presente no processo de ensino e pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo de ensino aprendizagem, pois grande parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseado em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar dos estudantes, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2002).

Quando analisamos esses depoimentos dos estudantes e recorremos ao que explica os estudos Huberman (1992), pode-se argumentar que alguns professores dos cursos de formação docente estabelecem de fato certa distância afetiva, e essa atitude justifica o autor, que em parte é causada pela diferença de idade entre professor e estudante, o que acaba causando incompreensão e que essa distância pode causar uma reprodução dos antigos modelos de educação, baseados na concepção de transmissão de conhecimentos.

Essa relação distanciada dificulta a constituição da profissionalidade na medida em que os estudantes assumem determinadas imagens da docência a partir da relação com seus formadores; e nesse sentido afirma Imbernón (2004, p.63): que “[...] os modelos com os quais o futuro professor aprende, perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente, uma vez que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”.

Outros autores que ajuda a compreender esse elemento dificultador na constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia, são Tardif e Lessard (2005) quando defendem que analisar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal”. Nossos sujeitos de pesquisa ainda destacam que os professores formadores estabelecem relações de predileção pelos estudantes que fazem monitoria, extensão ou pesquisa acadêmica, conforme mostra o seguinte depoimento:

Os professores só reconhecem os prediletos, ou seja, os alunos que fazem monitoria, extensão ou pesquisa, nós somos os reles mortais que não merecemos nenhuma comunicação, consideração e isso é difícil, porque ficamos na naquela de que nós é que somos culpados porque não temos tempo para isso, porque trabalhamos, e não é bem assim. Aprendemos muito em nossas salas de aula que trabalhamos e essa aprendizagem não tem o seu valor? (MARIA)

Os estudantes/formandos ainda enfatizam que a graduação não os prepara para atuar como professores para um desenvolvimento humano efetivo, apenas os prepara como técnicos em educação. Entretanto sentem e reconhecem que, na sala de aula, a questão afetiva, a do ser humano e das diferenças está presente.

Nesse sentido, diante do que apontam os estudantes/formandos e do que afirmam os autores quanto à importância dessa afetividade na constituição da profissionalidade docente, Comprendemos que, tanto para o professor quanto para o aluno, a questão emocional e intelectual está imbricada, ou seja, é parte integrante do agir como professores, pois é difícil o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem efetivas quando não se está emocionalmente bem e quando não se constitui uma relação de trocas de experiência.

Considerando essa questão racional e emocional, Maturana (1999, p. 167), adverte que: “Frequentemente nos dizem que precisamos controlar nossas emoções e nos comportar de maneira racional [...] Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros”. Importa

ênfatizar que, de maneira geral, os relatos dos estudantes/formandos revelam a questão da afetividade de forma significativa, na sua formação inicial docente.

Acreditamos que os professores formadores têm consciência da importância do emocional para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de pedagogia, porém, para considerar esse elemento como significativo no processo de ensino e aprendizagem, é preciso saber valorizar sentimentos de emoção do aluno, e compreender sentimentos de frustrações; em síntese, precisa-se priorizar o lado emocional do sujeito aprendente, pois os professores formadores além expressarem seus conhecimentos, orientarem atividades, conduzirem o processo avaliativo, expõem inevitavelmente, também os seus valores que se refletem nas tomadas de decisões.

A relação professor/aluno também é um elemento da constituição da profissionalidade que é evidenciado nos resultados da pesquisa de Cruz (2012); em seus achados, a autora pontua que é um elemento de defesa e afirmação positiva na constituição da profissionalidade, tendo em vista que seus sujeitos são professores polivalentes que valorizam essa relação professor/aluno de forma mais significativa que os professores formadores, conforme evidenciam nossos sujeitos analisados.

No entanto, consideramos que a formação do docente exige dos formadores uma postura ética e de respeito ao estudante como ser em formação, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem reconhece a relação de formação mútua (professor e aluno), uma relação que possibilite a ambos se reconstruírem; desse modo, pode-se afirmar que o ensino e a aprendizagem são atividades que se estruturam e se entrelaçam nas relações que são estabelecidas. Percebe-se, portanto, que os processos de relação pessoal desenvolvidos no interior da universidade interferem no processo de constituição da profissionalidade e se expressam, no interior da sala de aula, no trabalho do professor, nas relações estabelecidas nas pesquisas desenvolvidas, nas monitorias e em diversos contextos e condições de aprendizagem que a universidade possibilita. Charlot (2000, p. 78) confirma essa insinuação afirmando que: “A relação com o saber (o aprender) é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.”

Em resumo, entendemos que a ação docente configura-se em diferentes momentos durante o processo de ensino, buscando conduzir um relacionamento professor/aluno que seja interativo com as ações dos alunos, capaz de produzir efeitos positivos na aprendizagem e na constituição da profissionalidade docente. Por sua vez, os estudantes de pedagogia, através de suas interações com os professores formadores e seus pares, dedicando atenção às atividades de

aprendizagem realizadas, trocando experiências irão obter um rendimento acadêmico capaz de suscitar novos processos de aprendizagem e posturas formativas, desencadeando novas ações de reflexão e ação educativa.

Cabe ainda destacar que os estudantes/formandos também apontaram a complexidade dos conteúdos como um entrave a um bom desempenho e como um elemento dificultador na constituição da profissionalidade; os estudantes analisados alegam que os professores formadores do centro de educação não se preocupam com a dificuldade de aprendizagem que eles possuem, inclusive uma das estudantes analisadas afirma que foi envergonhada por uma docente por não ter feito um artigo conforme ao modelo esperado e, quando tentou externar sua dificuldade de aprendizado, ouviu a seguinte resposta: - Você escolheu estar aqui! Aprenda! É inadmissível você não saber fazer o artigo (relato da estudante/formanda RUTE).

Diante do relato, entendemos que se faz necessário haver reflexão por parte de estudantes/formandos e professores formadores sobre qual de fato, é a função social do ensino? sobre o que, de fato, é ensinar? Para isso chamamos ao debate Roldão (2005) quando a autora nos esclarece que ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém.

Nesse sentido, é necessário mais investimento por parte dos professores formadores no processo de ensino efetivo da docência aos estudantes de pedagogia da UFPE. Sabemos que uma boa parte dos professores do centro de educação tem em mente que, a partir do momento em que o estudante ingressou na UFPE, e por ser esta uma das melhores universidades do Brasil, ele deve ter consciência de que o curso será exaustivo, de que será exigido o melhor do estudante, e de que, agindo assim, eles de fato aprendem, e não observam o quanto isso pode dificultar a constituição, enquanto profissional desses estudantes/formandos.

Parte-se do pressuposto de que eles têm condições de se sobrepôr a qualquer lacuna de conhecimento sozinha, não importando, suas limitações em conteúdos básicos, provenientes do sistema público educacional brasileiro. Sabemos que essa escolarização básica anterior, constituída de baixa qualidade pelos sujeitos, favorece evidentemente a percepção dos conteúdos ministrados como muito complexos e que as exigências acadêmicas sejam tomadas como exagero; esses elementos constituem-se em obstáculos à compreensão de que o universo acadêmico exige elementos que parecem, a priori, complexos, como por exemplo a pesquisa, no entanto, fundamentais a ao processo de formação inicial docente.

Percebemos também em nossas análises a partir dos relatos da entrevista que *o grande quantitativo de estudantes de pedagogia que não querem exercer a docência e a indecisão de alguns estudantes durante a formação inicial* vem interferindo de forma a dificultar a constituição de profissionalidade, pois os estudantes de pedagogia, apesar de, em grande maioria, afirmarem buscar a docência por identificação com a mesma, durante o curso, como apontaremos no capítulo adiante, o levantamento das motivações dos estudantes para escolha do curso de pedagogia, muitos se apresentam nos discursos relatados nas entrevistas realizadas como indecisos, mesmo já atuando na docência, devido à influência dos demais estudantes da turma que afirmam querer buscar novos olhares e campos dentro da pedagogia, tais como a pedagogia hospitalar, a pedagogia empresarial, ONGs, entre outros. conforme destacam nossos estudantes/formandos analisados:

Uma coisa difícil que me deixa até triste é essa pouca atuação docente do povo da pedagogia, na minha sala apenas 5 são e querem ser professores. (IZABEL).

O pessoal da minha turma que estão se formando, não querem a escola para trabalhar, isso é preocupante por isso faltam professores, eles só falam em pedagogia empresarial e ONGS isso para mim é difícil porque fico me perguntando se será eu é que sou a errada? (VASTI)

Um ponto que posso destacar que dificulta a muito nossa formação e a nossa construção profissional é a falta de vontade de atuar na docência, que percebemos nos colegas de turma, não são todos os alunos que possuem vivência de sala de aula e poucos querem ser professores mesmo, e isso é complicado no andamento do curso, pois vão se formar então para quê? Será que tem esse campo assim tão amplo fora da docência? (DAVI)

Diante do que evidenciam os sujeitos, cabe observar que sabemos que fatores como a desvalorização da docência, a precarização e a diminuição da atratividade docente têm contribuído com esse sentimento de dúvida, de descrédito na necessidade da formação em pedagogia. Nesse sentido, o estudo de Oliveira (2010) ajuda a entender tais afirmações e inquietações dos sujeitos quando a autora assinala que o discurso de uma formação de professores, em uma visão mais ampla, posto como vem sendo estabelecido pelas políticas públicas na perspectiva de avanços tecnológicos e da globalização, contribuiu para se constituírem formulações de diretrizes e propostas pedagógicas e curriculares para suprir essas

novas demandas. Essa autora também aponta que as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, quando ampliam o campo de conhecimento e as possibilidades de atuação do pedagogo, acabam por estimular nos estudantes a resistência à sala de aula e, conseqüentemente, a procurarem outras áreas de atuação dentro da educação.

Portanto compreende-se que a falta de motivação e aderência à atuação na docência, torna-se preocupante, visto que, a profissionalidade docente é compreendida como aspecto interno do processo da profissionalização docente, tal como afirmam Ramalho, Nunes e Gaultier (2004). Nesse sentido, a identificação e a aderência à docência tonam-se fundamentais para o professor assumir compromisso, desenvolver competência, tomar conhecimento dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade da atividade docente, buscar possuir melhor domínio dos conteúdos a serem ministrados, bem como compreender e se apropriar dos métodos de ensino, desenvolver melhores formas de interação com os seus alunos e melhor engajamento no contexto mais amplo das instituições de ensino em que atuam.

Cabe ainda destacar, que dentre os elementos dificultadores da profissionalidade *a falta de coletividade* é um elemento bastante significativo e destacado pelos sujeitos analisados.

Compreendemos que a formação docente não se constitui isoladamente, mas da interação entre os pares; assim percebemos em nossas análises, que um dos elementos que vem dificultando a constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE é a falta de clareza quanto à necessidade dessa interação com os demais colegas do curso e nos demais espaços de formação nos quais transitam durante o percurso formativo. Vejamos o que nos evidenciam os sujeitos quando apontam as dificuldades que encontradas:

Um elemento que acho que dificultou foram as relações conflituosas com os colegas, pois a gente se angustia muito aqui. Eu não posso falar pelos outros, mas, falo por mim, vivi a angustia do trabalho em grupo. Para mim foi até uma surpresa essa dificuldade, pois, diante de tanta experiência, a gente chega à universidade e encontra essa dificuldade de trabalhar em grupo: como vamos ser profissional docente sem se trabalhar em grupos ou equipes? (REBECA)

Obviamente que tem vários fatores que permeiam essa dificuldade que é trabalhar em equipe, mas eu entrei em choque, eu não sabia que teria tanta dificuldade; eu sei que a dificuldade de se relacionar em trabalho em grupo vai existir em qualquer espaço, em qualquer organização, mas o nível que encontrei aqui na universidade e aqui no curso é demais, foi uma surpresa mesmo. (MARIA)

A minha principal dificuldade foi desenvolver atividades em grupo; eu não posso dizer diferente porque estou saindo do curso, ainda angustiada com o que vivenciei aqui, ou seja, o egoísmo dos colegas, a exclusão dos diferentes, a não aceitação dos comportamentos individuais. Eu falo por mim aqui, mas, sei que nos bastidores com os colegas eu vejo que daria até uma pesquisa as angustias de trabalhar em grupo. (MARTA)

De acordo com os relatos acima destacados, observamos que a falta de entendimento de que o trabalho coletivo constitui parte integrante da formação e constituição enquanto docente tem contribuído com sentimentos de angústias para a existência de relações conflituosas, para reforço do individualismo que se materializa e se justifica no discurso da necessidade de produtividade.

A formação docente constitui-se fonte de tensões, conflitos e dilemas que são próprios da profissão, sendo necessária a aprendizagem da resolução de tais conflitos para a realização das atividades profissionais. O que interfere significativamente na constituição da profissionalidade docente, como afirma Ramalho, Nunes e Gauthier (2004) quando indicam que a profissionalidade se manifesta em termos de competência de um grupo, ou seja, valorizando a constituição desta a partir do viés coletivo, apontando a necessidade do desenvolvimento de responsabilidade coletiva por parte daquele que está se constituindo docente e da não fragmentação do trabalho, a construção e a defesa de ideais coletivos com a intencionalidade de alcançar e defender os interesses da classe docente e não do sujeito professor individualmente.

Entretanto essa falta de coletividade apontada pelos sujeitos se materializa no cenário de uma sociedade que é capitalista, que se organiza e se estabelece a partir da exploração do trabalho disfarçada em elementos como a competição, a meritocracia e a produtividade, os quais têm contribuído para acirrar a competição entre indivíduos, corporações, e até nações. Fazendo com que a coletividade e a cooperação só sejam valorizadas se vierem a favorecer a competição.

A constituição da profissionalidade se estabelece a partir de atitudes e valores, como sustenta Sacristán (2005), desse modo, cabe analisarmos que essa falta de coletividade tem contribuído com a constituição de professores que pretendem exercer a docência de forma isolada, desarticulada, sem interação com os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e com isso, acabam desenvolvendo antipatia com os colegas, criando conflitos e, algumas vezes agindo com falta de ética e respeito para com os colegas. como denuncia uma das estudantes analisadas:

Uma grande dificuldade na formação como docente também são nossos colegas de turma na universidade, eles são preconceituosos, são egoístas, pensam que podem aprender sozinhos, criam problemas onde não existem, muitas vezes desnecessários na turma por falta de ética, de compromisso com as atividades que os professores passam não querem fazer em grupo como é solicitado e até mesmo com as aulas não prestam atenção ficam nos celulares. E como eu faço as coisas direitinhas me aborreço quando percebo que os professores acabam criando um estigma da turma e acabo sendo caracterizada como algo que não sou, relapsa ou desrespeitosa, por culpa dos comportamentos dos colegas. (ESTER)

Diante do relato da estudante, é preciso dialogarmos com o que nos aponta Roldão (2005) quando a autora afirma que, a profissionalidade está relacionada com a necessidade do trabalho coletivo, destacando a necessidade de o professor ter a compreensão do espaço de formação e do seu campo de atuação como um espaço que não é desarticulado do coletivo, é constituído por este. Compreender ainda que qualquer ação do sujeito individualizada vai interferir no grupo e consequentemente, no sujeito, enquanto participante, dificultando ou facilitando sua constituição profissional.

A falta de compreensão de ideais coletivos dificulta a profissionalidade dos estudantes de pedagogia na medida em que interfere na apropriação do sentimento de pertencimento a uma classe profissional, e esse sentimento de pertença é significativo para o engajamento e o entusiasmo nas atividades que a docência requer dos sujeitos em processo de formação. A falta de coletividade e a falta de constituição de pertencimento dificultam o processo de valorização da docência, posto que não podemos lutar por melhores condições de atuação profissional sem engajamento em uma luta coletiva.

Concordamos com PAPI (2005) quando pontua que a ideia de coletividade precisa ser desenvolvida como necessidade da comunidade docente e que deve ser construída e vivenciada durante o percurso da formação inicial e entendida como um fator de significante importância. Essa falta de coletividade, apontada por nossos sujeitos como um elemento dificultador da constituição da profissionalidade vem a corroborar com os achados do Estudo de PAPI (2005 p135) que ressalta em seus resultados que seus sujeitos não manifestam intenção de agir com ideais de coletividade /colegialidade tendo em vista que, para agir com colegialidade, ela compreende que fazem-se necessários respeito e cooperação.

[...] a colegialidade está presente quando se valoriza o espírito de cooperação profissional, de respeito pelos colegas de profissão, a capacidade de trabalhar em equipe ou cooperativamente em determinados momentos, bem como estabelecer objetivos partilhados, realizar trocas, buscando ver os demais professores com respeito e companheirismo, constituindo um verdadeiro e coeso grupo profissional.

Para constituir-se professor faz-se necessário o outro; precisamos de apoio, de consideração e respeito pelos pares, e isso não vem ocorrendo na formação inicial dos estudantes de pedagogia da UFPE, conforme apontam as narrativas. Assim, ao refletir sobre o que nos dizem os estudantes, observamos suas preocupações com valores morais como o egoísmo, a irresponsabilidade com a formação, a falta de ética com a complexidade envolvendo a coletividade na constituição da profissionalidade entre os estudantes de pedagogia.

Percebemos ainda, em nossas análises, que um elemento que vem dificultando a constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia sujeitos desta pesquisa, se configura pela falta de bons exemplos por parte de seus professores, o que na linguagem Freireana, se configura como a corporeificação da palavra pelo exemplo. Portanto consideramos a partir dos dados analisados que *A falta de corporeificação da palavra pelo exemplo por parte dos docentes do curso de pedagogia* é um elemento que toma bastante significância devido a influência que tais exemplos tornam-se formativos. Vejamos o que expressa a seguinte estudante:

Tem professor aqui que me faz refletir se é assim que ele aprendeu a ser docente? Pois fala uma coisa e faz outra, não tem compromisso com a turma em que está lecionando, isso me preocupa porque serve de exemplo para muitos estudantes que quando vão fazer monitoria com essas figuras e se tornam iguais a eles e nem percebem. Parece que tiraram xérox. (MARIA)

Essa fala da estudante revela um grande sentimento de descontentamento e preocupação com a constituição do ser professor, o que nos leva a acreditar que a profissionalidade docente dos estudantes vem sendo constituída de forma crítica e reflexiva, mas que, de certo modo, essa falta de corporeificação da palavra pelo exemplo, como denomina Freire (1996), é um elemento dificultador da constituição da profissionalidade, tendo em vista que essa estudante consegue

fazer essa análise e os demais apenas reproduzem comportamentos, atitudes e valores como afirmam os relatos apresentados. Vejamos o que nos evidencia outro relato:

Eu observo que alguns docentes trabalham de forma diferente do discurso que professam em sala, por exemplo, alguns professores nunca se colocaram no lugar dos alunos, nunca observam o nosso contexto de vida, nossas dificuldades e sempre nos ensinam a ver isso. (VASTI)

O descontentamento dos estudantes de pedagogia com a falta de percepção da necessidade de o discurso dos professores ser materializado nas suas práticas docentes de forma honesta, compromissada, atenciosa, também é evidenciado no estudo de Sales (2012) que mostra em seus resultados que os estudantes de pedagogia percebem uma falta de compromisso por parte dos docentes com a aprendizagem deles e que isso contribuía para uma percepção negativa na constituição profissional, na medida em que os estudantes atribuíam, a partir de tais comportamentos uma descrença no sistema educacional.

Diante do que foi demonstrado, cabe considerar que não se exigem tanto dos professores de educação superior, em sua formação inicial pedagógica, valores como o compromisso, pois a formação desses, em grande medida, é com ênfase no domínio do conteúdo.

No entanto, não podemos deixar de reconhecer que existem esforços acadêmicos em estudos que buscam se debruçar sobre esse professor universitário, dando origem a um campo de pesquisa denominado docência universitária. Os principais estudiosos dessa linha de investigação de docência universitária são eles Cunha (1998); Veiga (2000, 2005); Pimenta e Anastasiou (2002); Pimenta e Lima (2004), Ramos (2010), entre outros. Esse campo de investigação científica tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem didático-pedagógica, filosófica também, psicopedagógica, que assomam à prática de ensino universitária.

Esses estudos, somados à inquietação de nossos sujeitos de pesquisa com as posturas profissionais dos seus professores formadores, ajudam a entender que o professor universitário exerce uma grande influência na constituição da profissionalidade dos estudantes, a partir dos exemplos, das posturas, dos comportamentos das decisões que optam tomar em suas salas de aula em meio ao processo de ensino e aprendizagem. Uma autora que ajuda a entender o conceito de

formador, mais especificamente a respeito de sua função, é Mizukami (2005, p. 69), que esclarece e denomina o professor formador como:

[...] os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores.

Esses estudos, outrora destacados, do campo da docência universitária, nos levam à compreender que o fato de o professor formador não corresponder ao modelo de docente esperado pelos estudantes é uma preocupação que tem reverberado nos estudos apontados que nos permitem entender que existem problemas de concepção epistemológica, alguns problemas metodológicos na sala de aula, porém cabe evidenciar que os professores universitários, em grande maioria, aqui no Brasil, não tiveram o preparo pedagógico necessário para atenderem tão bem as demandas de uma sala de aula.

Na maioria dos casos, esses professores formadores provêm de outras áreas de conhecimento ou de áreas profissionais e assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Isso resulta em um desgaste profissional, na insatisfação de alunos, como mostram os dados levantados junto aos nossos sujeitos analisados, insatisfação também dos próprios profissionais formadores, o que se reflete na qualidade do ensino oferecido aos estudantes de pedagogia, e comprometem em certa medida, a formação de futuros professores da educação básica.

Em síntese, percebemos que materializar o que se diz com as práticas que utilizamos enquanto educadores torna-se essencial na constituição da profissionalidade docente na medida em que se utiliza da dimensão da obrigação Moral que conforme estabelece Contreras (2005) é uma das dimensões da profissionalidade.

Quanto a essa corporeificação da palavra pelo exemplo, Freire (1996) esclarece tanto aos docentes formadores quanto aos em formação que formar um(a) aluno(a) é muito mais que treinar e depositar conhecimentos, quando dialoga com a ideia de educação bancária e também coloca que, para a formação, necessitamos de ética e coerência, que precisamos estar vivos,

presentes, atuantes e inquietos em nossa prática educativa, pois a prática docente de qualidade faz parte de nossa responsabilidade como agentes pedagógicos.

Esse autor ainda pontua que precisamos dispor de esperança e otimismo, que são necessários para mudanças, alegando que não podemos nos acomodar, pois "somos seres condicionados, mas não determinados" e, ainda, que somos seres inconclusos, mas não acomodados. A inquietação dos sujeitos analisados sobre a falta de corporeificação da palavra pelo exemplo docente, nos leva a questionar: que profissionalidade docente estamos constituindo? Que "sujeito" queremos formar? Será que queremos professores competentes, comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária? Se as respostas às indagações são positivas, não podemos esquecer de que enquanto professor, educador somos também um referencial que causa impacto na vida dos estudantes, tanto positiva quanto negativamente. Não cabe mais a sujeitos críticos e reflexivos, em cuja formação a universidade vem investindo, o discurso de "faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço". A formação do professor pressupõe referenciais de vida, modelos inspirativos e construtivos.

É preciso resgatar o desejo de ser um referencial significativo de forma positiva na vida dos estudantes, posto que, atualmente, as novas gerações carecem de lideranças que lhes mostrem um caminho que de fato seja confiável, que os estimule a continuar na docência. Precisamos entender que, hoje, temos estudantes de uma geração que têm mais facilidade de se opor a um professor que só tem o discurso e que não apresenta uma coerência materializada em sua prática docente.

Nesse sentido, compreendemos ser necessário refletir sobre o reflexo da docência universitária na formação dos futuros professores e que os estudos precisam avançar ainda mais sobre o papel do professor formador nos cursos de formação inicial em análises, sobre o estímulo a estudantes que serão futuros professores para continuarem na docência, não desprezando, evidentemente, análises do cotidiano escolar nas unidades de educação básica.

Em resumo, na constituição da profissionalidade docente cabe um grande espaço ao respeito pela profissão de professor, pelos educandos e pelo compromisso com o crescimento social e, conseqüentemente, cultural do país, o que se considera ser fundamental no âmbito formação inicial em pedagogia.

Explorando ainda os elementos dificultadores da profissionalidade dos sujeitos podemos perceber que outros elementos tomam destaque nesse cenário e são destacados tais como: A

dificuldade de administrar e relacionar Trabalho / Estudo e a falta de estrutura do centro de Educação da UFPE.

Administrar e relacionar trabalho/ estudo foi uma dificuldade bastante apontada pelos estudantes de pedagogia sujeitos desta pesquisa, tanto na análise dos questionários quanto nas entrevistas realizadas, posto que é um público que em sua maioria, são provenientes de classe pobre, moram nos subúrbios e precisam associar os estudos ao trabalho remunerado, para custeio e manutenção dentro da universidade, alegam depender de transporte público para vencer as distâncias entre a residência, o trabalho e a universidade, como evidenciou a estudante Maria:

Como trabalho 4h por dia, e gasto quase duas horas para chegar até a universidade por causa do trânsito, pois moro em Barra de Jangada, fora o tempo que assisto aula aqui no CE então sobra pouco tempo para me dedicar a estudar.

A dificuldade de relacionar o trabalho com os estudos, como evidencia a fala da estudante acima, está diretamente relacionada ao fator tempo, pois sabemos que a organização do tempo é um componente prático necessário à “excelência dos alunos nas suas aprendizagens acadêmicas”, como afirmam Tavares et al. (2004, p. 5).

Esse elemento “tempo” também foi evidenciado nos achados de Cruz (2012) quando a autora ressaltou que o profissional docente precisa desenvolver a capacidade de gestão do tempo para ensinar, para pesquisar, para preparar as aulas. Em sua pesquisa, o fator tempo aparece como elemento positivo e conflitante, visto que a autora evidencia que a disponibilidade de tempo para a relação professor aluno foi recorrente nas falas dos seus sujeitos, e que o fator tempo teria, de certo modo uma carga negativa na perspectiva de insuficiência de tempo relacionada a formações continuadas em serviço, à necessidade de maior disponibilidade de tempo para planejamento, entre outros elementos.

Em nossos achados de pesquisa o fator tempo aparece, essencialmente, como dificultador no processo de constituição da profissionalidade dos sujeitos, como afirmam a seguir:

A maior dificuldade é trabalhar o dia todo, e chegar aqui e dar conta dos trabalhos solicitados, das leituras e aprender com qualidade. Foi realmente um desafio. (VASTI)

Agora eu queria fazer mestrado, mas o curso de pedagogia não pensa em quem trabalha, ou melhor, a universidade federal não possibilita oportunidade a quem trabalha. E como eu não tenho como liberar horário do trabalho para fazer o curso de mestrado, como eu queria, ampliar meu potencial. (MARTA)

Eu senti muita dificuldade em relação à falta de tempo para estudar; digo falta de tempo porque trabalho e moro longe e não consegui me dedicar à pesquisa aqui na UFPE. E isso era algo que eu queria muito fazer, os congressos que não pude participar, entre outras atividades acadêmicas e o mercado de trabalho cobra isso, e principalmente quando se é aluno da federal, a expectativa é que saibamos fazer excelentes projetos de intervenção, projetos didáticos, saibamos fazer pesquisa, dar boa aula e estar sempre atualizado. (MADALENA)

Percebe-se, a partir dos relatos, que as limitações dos sujeitos em relação ao tempo de dedicação aos estudos, à pesquisa, a extensão e aos eventos que a universidade promove de modo geral têm sido um elemento dificultador de constituição da profissionalidade, tendo em vista a expectativa posta sobre o formando em pedagogia oriundo da Universidade Federal de Pernambuco, estando ela elencada entre as melhores do mundo. Sabemos a responsabilidade e compromisso que as universidades federais de modo geral têm com a formação profissional, com a pesquisa e com a transformação científica e tecnológica dos Estados e do país de modo geral.

Sabendo dessa responsabilidade, a sociedade cria em torno da universidade expectativas referente aos seus anseios. Assim, o ensino superior em pedagogia representa a modernidade educacional, e o centro de educação torna-se, na perspectiva da sociedade, o espaço onde acontece um novo processo de ensino. Todas essas expectativas sociais criam nos estudantes uma esperança e uma imagem de modernidade em torno do curso, em torno do que têm que saber, em torno da capacidade que precisam desenvolver, do que têm que produzir devido às demandas de expectativas em relação ao ingresso rápido na pós-graduação e acabam impondo aos estudantes um sacrifício de estudo que compromete, em muitos casos uma qualidade de vida e de convivência harmônica na universidade.

Essas expectativas impõem a universidade uma responsabilidade social com as demandas profissionais que o mercado está exigindo, e isso, ocorre em meio a conflitos de ideais em relação ao que o mercado de trabalho espera dos pedagogos formados na UFPE, tendo em vista que a universidade não compreende educação como mercadoria, que existe a preocupação com questões problemáticas geradas no seio social e com a formação de um sujeito crítico-reflexivo.

Todo esse universo de demandas interfere na constituição da profissionalidade docente, na

medida em que os estudantes de pedagogia começam a querer, a corresponder ao aumento de demandas de sua atuação profissional impostas pela sociedade devido à necessidade de incorporar-se ao mercado de trabalho e acabam desenvolvendo sentimentos de frustração e perda de valores, como a obrigação moral do compromisso com o ensinar e fazer aprender.

Posicionando-se contra essas altas demandas Sacristán(1995) afirma ser necessário refletir sobre a ênfase no papel atribuído ao professores, destacando que estes acabam reproduzindo as determinações impostas, determinações que, quando não atendidas, possibilita o processo de culpabilização do docente por todos os insucessos no processo educacional, com isso justificando-se o aumento das exigências e a sobrecarga aos professores e também aos estudantes em formação docente, depositando nestes ainda mais expectativas de atender às tais demandas impostas. Destaca-se que muito da submissão a essas expectativas é decorrente de fatores socioeconômicos que têm contribuído para essa alta demanda de exigências de trabalho pelos docentes, pois, como afirma Morgado (2005 p.19):

Os professores veem gradualmente comprometidos os seus níveis de profissionalização em prol de um maior funcionalismo, o que acabaria por produzir, sobretudo ao nível da opinião pública, uma imagem cada vez mais desgastada e negativa do corpo docente.

Em síntese, compreendemos que a construção dessa imagem sobrecarregada interfere no modo como os estudantes de pedagogia analisados constituem sua profissionalidade docente na medida em que sofrem a pressão das novas posturas profissionais para o alcance das mudanças educativas.

Outro elemento apontado pelos sujeitos como dificultador de seu processo de constituição de profissionalidade docente foi a falta de estrutura física da universidade, não é disponibilizado aos estudantes uma estrutura física satisfatória e conveniente, desse modo, podem ser agrupadas nesse elemento dificultador queixas institucionais, no que se refere às condições efetivas para a realização das aulas, tais como: ar-condicionado quebrado, falta de energia, falta de água, carga horária para atividades de pesquisa contabilizada como carga horária do curso, recursos e professores para o acompanhamento dos estudantes nas escolas campos de estágio durante as PPPs, falta de organização do espaço acadêmico para melhor aproveitamento de espaços e

recursos para o desenvolvimento profissional, maior incentivo financeiro para bolsas de manutenção, extensão e de pibic, necessidade de a biblioteca estar com livros atualizados, banheiros adequados, entre outros elementos. Conforme nos relatam as falas dos sujeitos abaixo:

Eu acredito que a dificuldade não tem nada a ver com a qualidade do curso ou dos professores, mas com a falta de estrutura do CE, pois os professores disponibilizam material, tem boas discussões. Mas o fato do CE ser dentro dessa universidade e ser o centro que é mais sucateado, o mais inchado algumas vezes dificulta muito. (DÉBORA)

Acho que a dificuldade em me tornar docente não está no curso de pedagogia, está na crítica que faço as políticas que a universidade aplica ao CE, tem muitas limitações físicas na estrutura, as salas nunca acomodam bem os alunos, teve uma disciplina que a gente passou um mês sem ter sala de aula fixa, mudando toda aula de sala e isso desestimula. (MARTA)

Acredito que a estrutura da instituição dificulta muito a nossa formação, porque as vezes não temos banheiros adequados para banho, a biblioteca passou meses fechada em reforma, tem espaço que não é bem utilizado e sem contar que o centro tá pequeno para a demanda de alunos e isso dificulta tem que tá assistindo aula lá no outro prédio e depois voltar para cá, tem salas de professores dividida para três e as vezes eles nem conseguem orientar a gente direito devido a outro professor estar também dividindo o espaço. (DAVI)

A partir dos relatos apresentados, percebe-se que a falta de infraestrutura da universidade tem sido um elemento causador de desconforto e desânimo no processo de formação dos estudantes, podemos inferir que os relatos apresentados sofreram influências da intensa divulgação na mídia televisiva e nas redes sociais da precariedade das estruturas físicas da instituições Federais de ensino superior no ano de 2015. Quanto a essa preocupação com a estrutura, na perspectiva de interferência na qualidade da constituição da profissionalidade docente, destacamos Morgado (2005 p.17) quando afirma que:

Importa também ter em linha de conta o papel e as funções do Estado, não como um conjunto de instituições e de serviços públicos que integram a própria estrutura social, mas também como entidade responsável pela criação e manutenção de mecanismos e de condições

para o funcionamento equilibrado, procurando garantir o bem-estar coletivo.

Muito dessa falta de estrutura destacada pelos sujeitos analisados é proveniente da política de precarização das instituições federais de ensino superior em prol do processo de privatização do ensino superior em atendimento aos moldes neoliberais. Destaca-se que as universidades federais representam em torno de um percentual de menos de 5% do universo das Instituições de Ensino Superior no país, portanto não são responsáveis pela maior parcela de demanda de formação no país, embora a funcionalidade burocrática pelo uso dos recursos que as universidades dispõem, seja um fator a ser também considerado.

Esses fatores evidenciados contribuem para a continuidade do processo de desvalorização docente, que é outro elemento elencado como dificultador da constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia da UFPE.

Podemos afirmar com segurança que a *desvalorização da docência* é um elemento que vem dificultando a constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia e dos professores de modo geral, tendo em vista que, quando questionados na entrevista sobre “o que mais os inquietava ou decepcionava na sua profissão”, todos os sujeitos apontaram a desvalorização da docência. É possível observar isso em algumas falas que destacadas a seguir:

O que mais me deixa inquieta é a desvalorização não é só a financeira, mas aquela de falta de apoio, de compreensão e isso falta muito ainda dentro da universidade, na escola também. Será possível que sempre olharemos para trás e diremos já passamos por tanta coisa, já estudamos bastante e quando se formar, pensar que ainda não está sendo valorizado, é difícil! (SARA)

Me deixa inquiet os baixos salários estabelecidos, a pouca valorização financeira, mas também a pouca valorização social, onde a minha profissão é excelente como qualquer outra e exige muito mais estudos do que muitas e sem contar na dedicação e não somos valorizados. (IZABEL)

O que mais me decepciona é a desvalorização, sem dúvida alguma! (DAVI)

Diante das falas acima, cabe pontuar que, conforme Ambrosetti e Almeida (2007), o desenvolvimento da profissionalidade docente requer, além de habilidades, um espaço

socialmente reconhecido e valorizado. E, portanto a falta de constituição desse espaço tem de certo modo tornada bem mais árdua a constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE. Temos consciência de que esse estigma atrelado à desvalorização interfere na ação de constituição da profissionalidade docente, pois como tão bem afirma Nóvoa (1995, p.8):

É preciso não esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores sentem que sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte dos seus locais de trabalho (quantos técnicos com formação de nível superior aceitariam trabalhar sem gabinete, sem secretárias, sem pessoal de apoio etc) e, sobretudo, o sentimento de que caem sobre eles as críticas principais quanto à situação de ensino.

A discussão sobre a desvalorização docente nos referenciais teóricos do campo da formação de professores, atualmente, vem sendo pautada pela busca de valorização da docência. Posto que, como afirma Batista Neto (2006), essa busca por valorização do magistério tornou-se histórica, sendo tratada em diversos discursos. O autor toma como referencial o âmbito constitucional para demonstrar que, a partir da constituição de 1988, determina-se a exigência de concurso público para exercer a docência, o estabelecimento de garantia de um padrão de qualidade e a visão do professor como um profissional do ensino.

Sabemos ainda, que outras ações foram efetivadas com a intenção de valorizar o docente dentre essas ações destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) também a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/2008), apesar de se saber que muitos municípios no país não vêm cumprindo o pagamento do piso sob a alegação de falta de recursos e logística para atender a tal demanda. No entanto, essas ações e leis estabelecidas permitem questionar, discutir, rever/repensar as condições do trabalho docente, a permanência do processo de desvalorização, fortalecendo a busca constante da valorização da docência.

Para além do que afirmam as literaturas, cabe evidenciar que como docente universitária do curso de pedagogia passou a inquietar-me e provocar reflexões o intenso sentimento de desmotivação, desestímulo e desprestígio identificado de diversas formas em alguns estudantes dos cursos de pedagogia, seja afirmando não quererem lecionar , seja através da própria prática

pedagógica ou pelas manifestações explícitas de descontentamento que se revelam por meio de ações tais como não investir em aprofundamentos teóricos nos cursos de formação inicial e a concordância tranquila com o desrespeito imposto aos profissionais docentes.

Quanto a isso, Jesus (2004) afirma que “a profissão docente tornou-se pouco seletiva”, permitindo que muitos dos que ingressam na profissão apresentem uma baixa preparação e, provavelmente, baixa competência profissional, para além de uma reduzida motivação para a profissão docente.

Esse descontentamento com a desvalorização, definindo-a como elemento dificultador da constituição da profissionalidade docente é algo perceptível nos discursos dos sujeitos, o que, bem sabemos, interfere no exercício profissional, como relata a seguinte estudante/ formanda da pedagogia:

O que me decepciona mesmo é a questão dessa desvalorização do professor, da falta de um salário adequado, a desvalorização que a mídia ajuda a divulgar e massificar. Isso interfere muito no modo como ensino porque, às vezes, desmotiva muito. (ESTER)

A decadência do magistério é percebida pelas famílias, pela mídia e constatada por professores universitários, pesquisadores e pelos estudantes de pedagogia, que se sentem desvalorizados socialmente, comprometendo inclusive a autoestima. A percepção da docência como profissão menor é generalizada, e o sentimento de menos-valia, de inferioridade em relação a outras profissões atinge os estudantes do curso de pedagogia.

Percebemos, a partir das falas apresentadas, que o nível de construção do profissionalismo interfere na constituição da profissionalidade, na medida em que a falta de *status* e a desvalorização sofrida influenciam no modo como as docentes se percebem profissionais. É necessário esclarecer que a desvalorização dos professores está intimamente ligada à discussão de profissionalismo, uma vez que este é um fator externo da profissionalização, sendo esse termo associado à luta por *status*, e reconhecimento e, também, por prestígio. No entanto, acentua-se que esse fator externo, que seria a percepção da sociedade em relação à profissão docente, interfere na constituição da profissionalidade, levando a um desânimo no que se refere ao exercício da profissão, levando à pouca procura por atuação em sala de aula, como também à diminuição do investimento no processo de formação contínua.

É necessário, portanto, rever essa imagem desvalorizada que vem sendo constituída e preservada, causando desânimo e pouco investimento por parte do sujeito no seu processo de formação, posto que, como bem se sabe, interfere diretamente na constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia e, conseqüentemente, em suas práticas, como afirmou a estudante analisada e como tão bem pontua Guimarães (2004 p.48):

Ao que parece enquanto agirmos em nossos cursos de formação e em nossas escolas contentando-nos com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com atualização pedagógica, autodesqualificação, etc) e de profissionalismo (insensibilidade com o insucesso escolar dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho, etc) a luta pela ressignificação da profissionalidade se esvazia porque os professores continuarão pensando que, como está, está bom.

A partir do que revelam os sujeitos, cabe e evidenciar que se percebe que a imagem que os estudantes de pedagogia analisados têm da profissão docente não é exatamente favorável, é, portanto, uma imagem constituída na vivência de inúmeras críticas, na falta de credibilidade no trabalho desenvolvido, na imposição de inúmeras exigências e atribuições que extrapolam o âmbito da docência, soma-se ao sentimento de desvalorização do trabalho que exerce, o que interfere no modo como se compreendem professores.

De acordo com Seco (2002), a desvalorização sentida pelos professores está associada a um fenômeno mundial de diminuição do prestígio e da falta de reconhecimento social da profissão docente.

Em estudo anterior Barreto (2011), os sujeitos analisados nesta pesquisa também evidenciaram a desvalorização como um fator de dificuldade na constituição da profissionalidade. Também nos estudos de Espíndola (2009), esta vem ressaltar a desvalorização sofrida mostrando um cenário local desse processo. Quando discute a questão da luta pela contratação efetiva na profissão de professor na rede estadual de Pernambuco.

O estigma atrelado à desvalorização interfere na ação de constituição do campo profissional docente como tão bem afirma Nóvoa (1995, p.8):

É preciso não esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores sentem que sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas

remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte dos seus locais de trabalho (quantos técnicos com formação de nível superior aceitariam trabalhar sem gabinete, sem secretárias, sem pessoal de apoio, etc.) e, sobretudo, o sentimento de que caem sobre eles as críticas principais quanto à situação de ensino.

Os sujeitos analisados desta presente pesquisa, também evidenciaram que se sentem desvalorizados em relação à remuneração que irão receber assim que terminarem o curso, o que causa atitudes como desânimo, falta de interesse, interferindo na constituição da profissionalidade docente como se percebe nas falas a seguir:

Eu fico pensando: tanto esforço, e o salário que vou receber que acabo muitas vezes sem querer estudar direito. (MADALENA)

Eu fico pensando que não é necessário ler tanto, discutir tanto pra, no final, ser um profissional assim desvalorizado, que ganha tão pouco. Isso me desestimula me deixa desgostoso. (DAVI)

Quanto à questão apresentada nas falas dos sujeitos sobre o retorno financeiro interferir no modo como se constituem docentes, é bastante plausível, Gatti et al (2010, p.196) afirmam que:

O trabalho do professor é considerado, portanto, com limitações e dificuldades. E diante de um comprometimento exclusivo com essa atividade profissional, há preocupação com a disparidade entre exigência e retorno, ou seja, os jovens falam do medo de trabalharem muito e não serem devidamente reconhecidos.

É necessário refletirmos que esse sentir-se desvalorizado em comparação com outras profissões que exigem o mesmo grau de qualificação está atrelado à lógica capitalista na qual os sujeitos analisados estão inseridos. Lógica essa, que divulga que os indivíduos na sociedade são livres e sofrem um processo igualitário de oportunidades, mas sabemos que as relações de forças e poder são desigualitárias e que o sistema conduz à acumulação de capital. Nessa perspectiva, o trabalho do profissional da docência fica, mesmo que a contragosto, à serviço desse processo de acumulação de capital, em uma lógica de produtividade que exige uma formação de qualidade e

que leva à acreditar que, se estamos ganhando pouco é porque produzimos menos do que se devia.

Sabemos e defendemos a posição de que a valorização docente não se resume ao salário. No entanto, esse é um aspecto fundamental para qualquer profissão, sobretudo numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata do pedagogo no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Nesse sentido, deve-se ressaltar que, por trás da discussão da remuneração, estão presentes fatores relevantes para a garantia de uma constituição profissional na perspectiva de uma profissionalidade extensiva, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; melhores condições de trabalho permitindo, que os professores não venham a ter uma jornada dupla ou submeter-se a trabalhar em várias escolas (GATTI, et al, 2010).

Nossos achados de pesquisa ainda corroboram os dados da pesquisa de PAPI (2005) quando a autora afirma que a desvalorização profissional e os baixos salários, além da relação entre os profissionais, foram os aspectos que mais apareceram ao longo dos depoimentos. Também coadunam com os achados da pesquisa de Cruz (2012) quando a autora aponta a partir das falas dos sujeitos de sua pesquisa, aspectos de problematização dos elementos de desvalorização, como a valorização de outras profissões em detrimento da docência, a imagem constituída como relação familiar de tia, de mãe, e, por fim, a evidência de baixos salários.

A desvalorização da docente também surge como elemento apresentado nos achados de Basílio (2012) quando a autora pontua que a desvalorização social da profissão é um elemento de muita força na representação dos estudantes de pedagogia da UFPE, sendo “desvalorizado” uma das palavras mais evocadas, atribuindo a essa palavra uma imagem negativa relacionada à percepção do curso como inferior e pouco reconhecido socialmente quando comparado a outros cursos da UFPE.

Além do que evidenciam os achados dos autores mencionados, nossos dados analisados nesta pesquisa, ainda permitem inferir que a formação inicial em pedagogia não vem conseguindo desenvolver nos futuros professores o sentimento de autovalorização, de busca de meios e mecanismos de luta pela classe docente na perspectiva de encaminhamento desses estudantes para romper com a propagação dessa persistência de ausência de valorização docente, desenvolvendo sentimentos de pertencimento, de participação em órgãos sindicais, ou seja, no desenvolvimento de ações que os encaminhem a uma participação de forma mais otimista e

participativa pois, como afirma Batista Neto (2006 p.89) : “Não haverá sociedade democrática no Brasil enquanto o magistério não for valorizado”.

A necessidade de valorização do magistério mostra-se, portanto, como exigência de uma época marcada tanto pela relevância para a sociedade da profissão docente quanto pela discussão contemporânea sobre a valorização da carreira do magistério.

Por fim, passamos a discutir os últimos elementos apontados como dificultadores da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia que são *as lacunas de conhecimento sobre determinados temas emergentes e sobre os problemas reais da prática docente*.

A ausência de conteúdos que os sujeitos apontam e consideram bastante relevantes no seu percurso de formação inicial, como a discussão sobre inclusão, relações étnico-raciais, pedagogia empresarial, sexualidade, entre outros temas, surge nos relatos dos sujeitos analisados como um elemento dificultador da profissionalidade, na medida em que entendem que tal ausência aprofundada dos conteúdos apontados os tornam vulneráveis no sentido de se perceberem como não capacitados a atuar como docentes quando a prática docente exigir deles tais conhecimentos e, mais ainda, quando exigir saberes experienciais para resolução de situações didático-pedagógicas que envolvem as demandas desses temas que foram apontados como pouco explorados no processo de formação inicial dos estudantes de pedagogia da UFPE. Conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Existem lacunas de temas que fui buscar em outros espaços de formação e fora do país quando fui a Lisboa, e Chile e pude refletir sobre temas como a sexualidade na infância com ênfase na padronização e binarismo, levando a uma heteronormatividade no ambiente escolar, fazendo-nos refletir acerca dos papéis de gênero reproduzido pela escola, os quais nós não devemos fazer no nosso cotidiano escolar; (DAVI)

Eu acho também que outra dificuldade é a inclusão, pois o curso oferece poucas possibilidades de práticas inclusivas com pessoas com deficiências, acho que o preparo do curso é regular, com certeza se eu não correr atrás e me basear apenas no que aprendi aqui no curso, não vou superar as expectativas e muito menos ajudar meu aluno com deficiência. (MADALENA)

Podemos perceber a partir dos relatos que os estudantes de pedagogia analisados apontam uma importância significativa no domínio de conhecimento de conteúdos para de fato serem

professores considerados como excelentes. Diante do apresentado, Roldão (2007) adverte que já existe um consenso estabelecido sobre essa compreensão em relação ao domínio de conteúdos para o exercício do ato de ensinar, no entanto a autora trás a reflexão que ensinar não é professar saber; em suas palavras é “saber fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão 2007, p.17)

Também é necessário considerar que a visão dos estudantes do domínio do saber como conhecimento, sendo o que os torna mais preparados que outros, é um aspecto da cultura que se estabelece no centro de educação da UFPE, por parte dos professores formadores, apesar de os discursos em sala de aula e em palestras serem na perspectiva dos saberes docentes, na prática os professores formadores do centro de educação, em sua grande maioria, vêm estabelecendo, a nosso ver uma “ditadura do saber” quando, em suas ações cotidianas de trabalho docente na instituição selecionam alunos apenas pela maior nota, ou por não trabalharem, subtendendo que quem trabalha não tem condições de apreender; em muitos casos estes estudantes trabalhadores chegam a ser automaticamente descartados e ridicularizados como relataram nossos sujeitos. Vejamos o que evidencia o seguinte relato:

Eu acho que a maior dificuldade é a valorização do conhecimento pelo conhecimento. No fundo eu até penso que posso aprender ao longo da minha atuação como docente, até os teóricos dizem isso, eu sei que o tempo aqui no curso é curto para aprender tudo o que é necessário para uma boa atuação docente. Mas fico sentindo que, não é isso que os professores pensam aqui, pois, quando passo por uma seleção de monitoria, por exemplo, e vejo a valorização daquele que só estuda em detrimento das experiências profissionais que já temos, eu começo a pensar que o que eles querem é o saber decorado o que fulano ou beltrano pensam, e que muitos dos discursos docentes em sala foram pura hipocrisia, pois, em suas práticas e no dia a dia do curso só o que vale é arrote de conhecimento. (RUTE)

A partir do que expõe o relato e do que chama a atenção Roldão (2007) quanto à constituição da profissionalidade, é necessário entender que já existe um consenso sobre a necessidade de articulação entre o domínio dos conteúdos disciplinares e o domínio do conhecimento pedagógico na formação e na atuação do docente, e que o fato de se ter o domínio do conteúdo específico não garante uma prática pedagógica de qualidade (TARDIF, 2000; GUATHIER, 2006; PIMENTA, 2005).

Diante do que expressam os relatos acima citados dos sujeitos, Cortesão (2000, p. 40) alega que os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e de uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto. Reafirmando essa ideia, Rocha (2008) reforça ser notória a influência das práticas docentes dos professores sobre os processos formativos em que se constituem os saberes da docência dos discentes em formação.

É importante destacar que, historicamente, a profissão docente, durante bastante tempo, esteve embasada na ênfase na transmissão de conteúdos, correspondendo ao ensino a responsabilidade de expor conteúdos prontos e inquestionáveis. Desse modo, o “saber sobre o como ensinar” vem a ser trabalhado e ser objeto de estudo bem recentemente, portanto, é tardiamente que os saberes pedagógicos e didáticos vieram a assumir visibilidade. Roldão (2010).

Enfatiza-se ainda, que outro elemento apontado relacionado com essa lacuna de conhecimento mencionada pelos sujeitos é a relação desses conteúdos com a realidade que se vivencia na prática docente dos estudantes em seus locais de trabalho. Os estudantes analisados mencionaram que falta conhecimento dos professores formadores quanto ao que realmente acontece nas salas de aula onde os estudantes de pedagogia atuam, que não se estabelece relação de aprendizagem para atuarem com a vulnerabilidade social dos sujeitos envolvidos nesses processos de ensino e aprendizagem, com os riscos, as dificuldades que enfrentam no relacionamento com a comunidade escolar na qual trabalham, conforme apresentado nos seguintes relatos a seguir:

Eu acho que a dificuldade é a prática, ou, melhor, dizendo o ambiente social em que fui ensinar, os sujeitos que eu ensino estão inseridos em ambientes de risco. Então eu não tenho assim tanto preparo para atuar com crianças em situação de vulnerabilidade e acho que essa dificuldade é decorrente do curso de pedagogia, que não nos prepara para saber trabalhar com essa realidade. (MADALENA)

O curso de pedagogia aqui da UFPE prepara o aluno para se tornar um professor universitário, mas não prepara para a sala de aula das redes municipais, principalmente em comunidades muito carentes. Não vejo essa preocupação por parte dos docentes da UFPE. (MARIA)

Acho que uma dificuldade é a falta de conhecimento, da realidade das escolas públicas de periferia, ao qual estamos situados. É nosso universo, e a formação é sempre no sentido de ignorar essa realidade. Outra coisa; dizem sempre à gente que devemos nos relacionar com a comunidade escolar é questão de gestão democrática, é fundamental a para o desenvolvimento da prática pedagógica,

mas ninguém discute é a dificuldade que é o trato com pais e mães que são marginalizados, que não querem ter compromisso com a educação de seus filhos, com pessoas agressivas, entre outros elementos. (MARTA)

Os relatos dos sujeitos analisados demonstram o quanto as práticas docentes tanto dos professores formadores quanto dos próprios sujeitos, enquanto em processo de constituição da profissionalidade docente, precisam estar fundamentadas não apenas teoricamente, mas dispostas a de fato estar em consonância com a realidade que é vivenciada no âmbito das unidades de ensino, para que não haja uma ingênua percepção de que a prática é desassociada da teoria.

Esse retrato/ realidade das reais dificuldades da escola pública existente é fundamental no processo de constituição do ser professor, seja para possibilitar a organização das aulas a serem ministradas, seja para que o processo de aprendizagem dos estudantes de pedagogia se efetive de modo completo e coerente, seja para que se busque construir de fato uma educação de qualidade.

Percebe-se, a partir dos relatos analisados, que a atuação como docente, concomitante ao curso, tem se constituído um aspecto importante na formação profissional dos estudantes de pedagogia, pois o aprendizado da docência pode ser favorecido quando construído na interlocução entre o conhecimento acadêmico desenvolvido na universidade e a experiência proveniente da prática docente nas unidades de ensino nas quais estão localizados.

Compreendemos que pensar a formação do docente e sua constituição de profissionalidade na atualidade exige atenção para a situação prática da sala de aula, exige conhecimento do local de trabalho, da comunidade na qual estão situados, do sistema em que estão inseridos e de quais os ideais de educação foram estabelecidos pelas redes municipais, para que não se venha a incorrer na constituição de uma profissionalidade restrita, como aponta Hoyle(1980).

Todos esses elementos mencionados, se não valorizados e explorados no âmbito da formação inicial docente, caracterizam-se como um conjunto de circunstâncias que causam incerteza, desânimo, conflito de valores, instabilidade, insegurança e aumentam a complexidade do ato de ensinar, dificultando a constituição profissional do docente em formação.

Em síntese, nas análises desta pesquisa sobre as dificuldades na constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE, percebemos que, além de pontuarem as dificuldades, os sujeitos não demonstraram perspectiva de melhoria dos elementos destacados

tais como: a relação pouco afetiva com os professores formadores, a complexidade dos conteúdos, o aumento de estudantes que não querem exercer a docência, a falta de coletividade, a falta de corporeificação da palavra pelo exemplo, a falta de estrutura do centro de educação, a desvalorização da docência, as lacunas de conhecimento de conteúdos, os problemas reais da prática docente e a dificuldade de administração do tempo para trabalhar e estudar. Essa falta de perspectiva de mudanças nos leva a refletir no que nos diz Freire (1986) quando afirma que:

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n”razões, se tornou desesperançado.(FREIRE, 1996 p. 81)

Além de não demonstrarem acreditar que possa haver perspectiva de mudanças dessas dificuldades, os sujeitos apontaram a necessidade do olhar para as políticas educacionais para entender a ausência de alguns dos aspectos de dificuldade apresentados, o que revela que a profissionalidade dos sujeitos analisados apresenta-se em uma perspectiva de profissionalidade extensiva, que está em consonância com a amplitude da compreensão do que se estabelece como campo que envolve o processo de constituição da profissionalidade tal como propõem Hoyle (1980).

Em resumo, quanto a essas dificuldades apresentadas pelos sujeitos no seu processo de constituição da profissionalidade podemos afirmar que a reflexão crítica, a autonomia e a preocupação com uma prática docente de qualidade refletem o desenvolvimento de duas das dimensões da profissionalidade proposta por Contreras (2005), que seriam o compromisso com a comunidade e competência profissional.

Percebemos que os estudantes analisados se questionam sobre os sentidos e significados de seus conhecimentos e de suas práticas, sobre a desvalorização à qual estão submetidos, sobre o sentido e o significado das práticas de seus professores formadores, e, assim, sobre o reflexo dessas práticas em suas próprias práticas docentes e sobre os educandos que irão formar, refletindo sobre as dificuldades que enfrentam para constituírem-se professores, conseguindo vislumbrar quais são os pontos que merecem uma ressignificação, apontar as fragilidades, buscando, com isso, um grau de autonomia que lhes permita oferecer e construir um processo de ensino e

aprendizagem efetivos e significativos, e tornarem-se professores conscientes de suas limitações e de suas competências e das responsabilidades entrelaçadas com o ato de ensinar.

6 CAPÍTULO V - A CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Compreendendo que a formação inicial, em nível de graduação, é relevante e de suma importância para o processo de constituição da profissionalidade docente, e considerando ainda a importância da formação inicial como um espaço imprescindível para o aprimoramento das

potencialidades profissionais dos futuros professores, buscamos, nas análises dos dados, apreender a concepção dos estudantes de pedagogia sobre como a formação inicial vem contribuindo para a constituição da sua profissionalidade.

Consideramos inicialmente que a complexidade, inerente às relações humanas, é reforçada nos depoimentos dos sujeitos que têm diferentes formas de agir, pensar e analisar as experiências vivenciadas ao longo do curso. Como afirma Monteiro (2001), a familiaridade da atividade docente é uma fonte de riquezas, razão pela qual os estudos começaram a buscar como caminho de investigação futuros professores. Dessa forma, as análises nos possibilitaram identificar algumas contribuições e influências do curso na formação desses estudantes que são destacadas no quadro a seguir:

CONCEPÇÕES IDENTIFICADAS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
A concepção de contribuição para a formação crítico-reflexiva	O Tripé ensino pesquisa e extensão.
A concepção de contribuição da relação teórico/prática	A prática docente das PPPs
A concepção de contribuição para a formação profissional	O exercício profissional Outros espaços de formação As políticas educacionais

Quadro 5 – Contribuições, influências e elementos constitutivos do curso na formação dos estudantes de Pedagogia.

6.1 A concepção de contribuição para a formação crítico-reflexiva.

A Universidade Federal de Pernambuco é uma instituição de caráter formativo/ educativo que tem como finalidade o permanente exercício crítico, que se sustenta, evidentemente, na pesquisa, no ensino e também na extensão. Assim, conforme percebemos em nas análises, os sujeitos indicam a partir de suas falas, que uma das concepções sobre o modo como a formação inicial em pedagogia contribuiu para a constituição de sua profissionalidade diz respeito à

construção de uma formação crítico reflexiva que, em grande medida, foi favorecida pela estrutura de organização do ensino no tripé denominado de ensino, pesquisa e extensão, como tão claramente apontam os sujeitos a seguir:

Outra discussão que o curso me possibilitou foi a questão do tripé sobre ensino pesquisa e extensão como elementos da docência, e a partir do que vivencio, ou seja, passei pela experiência de participar com uma professora de um projeto de extensão e projeto de pesquisa. Na questão de fazer projeto de pesquisa me constitui mais crítica na medida em que tive a oportunidade de fazer um projeto sobre questões raciais no PIBIC. (ESTER)

Acho que o que contribuiu muito foi a extensão, pois participar de projeto de extensão é fundamental para uma boa formação pois aprendemos que nosso conhecimento está a serviço da sociedade, que é necessário uma maior interação entre universidade e comunidades, entre os estudantes de pedagogia e as comunidades no entorno da UFPE, isso também é significativo na formação não apenas conteúdo. (MARTA)

Nas falas destacadas, os sujeitos narram que a experiência de fazer pesquisa os torna mais reflexivos, contribui para a uma atitude de compreender a pesquisa como fundamental ao processo de formação docente, como afirma Freire (1996 p.29): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”

Apesar de ser colocado como positivo pelos sujeitos analisados o fato de a universidade e o curso de pedagogia terem esse perfil de formar o licenciado em pedagogia ancorados no tripé ensino/pesquisa/extensão, o sujeito DAVI apontou a questão de os professores formadores não terem um padrão de igualdade de oportunidades de participação dos estudantes de pedagogia nas atividades de pesquisa e extensão. Outro ponto mencionado por esse mesmo sujeito é que alguns professores estimulam a pesquisa, outros não tocam sequer no assunto; alguns valorizam a aprendizagem da pesquisa na graduação, outros não; alguns professores formadores fazem extensão, outros tratam da extensão como sendo inútil ou desnecessária.

Quanto ao mencionado pelo sujeito analisado (DAVI), o autor Marcebo (2004 p.248) esclarece que o corpo docente de uma instituição superior:

[...] comporta, um campo de práticas bastante heterogêneo, diferenças de toda ordem, dependendo do tipo de universidade do regime de trabalho e do vínculo do professor com a universidade. Há diferenças abissais nas condições de trabalho, na qualificação dos professores nas origens sociais dos docentes, nas participações em órgãos de classe e nas práticas que desenvolvem no ensino na pesquisa e na extensão.

Diante do que afirma o sujeito sobre a pouca aderência dos estudantes à pesquisa e o pouco estímulo por parte dos professores formadores para proporcionar atividades de pesquisa no âmbito do curso de formação inicial, concordamos com Ludke (2001) quando o autor afirma que os cursos de formação inicial de professores ainda investem pouco em pesquisa. A autora diz que os fundamentos metodológicos e teóricos são insuficientes para que os professores realizem uma pesquisa seguindo os critérios fundamentais que a definem, o que a pesquisadora considera um paradoxo:

De um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa. (LUDKE, 2001, p. 52).

Concordamos com Nóvoa (1997), quando afirma que o professor é sempre um indagador, um pesquisador, alguém que assume a ação cotidiana na escola como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão e como objeto de análise.

Entendemos também que a universidade é idealizada como instituição social complexa, com finalidades de formação em nível de graduação, em nível de pós-graduação, que necessita de pesquisa e extensão, dentre outras atividades. Desse modo, a formação em graduação na universidade teria como finalidade a formação profissional, científica e política dos sujeitos envolvidos, como afirmam autores como Almeida e Pimenta (2009) e Severino (2009). Compreendemos que tal formação em destaque, aqui a pedagogia, exigiria a indissociabilidade entre ensino profissional, pesquisa e extensão possibilitando a formação de um profissional docente reflexivo, que conforme define Pimenta (2002):

Seria um profissional em condições de refletir, agir e de analisar e problematizar a própria prática profissional criando novas soluções, ampliando seu repertório de práticas, que é tomado como ponto de partida para retomar o processo de reflexão. Para a superação do repertório criado, há necessidade de “diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (PIMENTA, 2002, p.20). Esta perspectiva se coloca necessária à formação.

A ênfase na formação inicial do professor, percebendo-o como capaz de constituir sua profissionalidade no movimento de reflexão, como pesquisador na perspectiva de introdução da pesquisa e da investigação como componente curricular presente em inúmeros cursos de Pedagogia de diversas universidades, é um elemento significativo na constituição da profissionalidade, na medida em que possibilita ampliar os horizontes de atuação profissional, desenvolver nos sujeitos competência para realizar pesquisa, para constituir projetos futuros de interação com a sociedade nas instituições com as quais irão estabelecer vínculo de trabalho. Oferece condições, ainda, para o aprofundamento dos estudos em nível de pós-graduação, contribuindo para a geração e construção de conhecimento no campo da formação de professores na perspectiva de entendimento da relação indissociável entre pesquisa e ensino. No entanto Cunha (2005) alerta que:

O ensino só será indissociado da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na sociedade e, por conseguinte, na universidade. Não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo. (CUNHA, 2005, p.13)

Sabemos que, apesar de contribuir significativamente no processo de constituição da profissionalidade docente, esse tripé sofre questionamento: quanto à finalidade da universidade, sobre as crises de identidade que a docência encara; quanto à dicotomia que a universidade enfrenta, entre sua função de profissionalizar e produzir conhecimento, quanto à crise de autonomia docente perante as demandas de exigências que o Estado estabelece; quanto aos problemas que são decorrentes da organização interna da instituição frente às demandas externas, denominadas de práticas concorrentes, conforme denomina Sacristán (2005), práticas, que de certo, modo entendem a universidade na contramão de sua real finalidade, percebendo-a como

uma imensa indústria de produção na qual os estudantes acabam sendo considerados coisas/produtos, e nessa lógica deve-se forçar a uma aprendizagem rápida e aligeirada.

Cabe esclarecer que conceber a formação docente no curso de pedagogia, pautada pela dicotomia entre o ensino e pesquisa, é um resquício da concepção positivista da modernidade, em que o conhecimento e a verdade passam a ter valor pelo que é mensurável, que pode ser observado e que seja objetivo (CUNHA, 2005).

Em se tratando da relação entre pesquisa e ensino, podemos afirmar que, quando trabalhados paralelamente, estabelecem um processo que possibilita a ação-reflexão-na-ação, o que possibilita construir no estudante de pedagogia da UFPE, futuro docente, uma capacidade de investigação de sua própria prática docente, da prática docente dos colegas e demais pares. Nesse entendimento, a pesquisa acaba constituindo-se em um momento de privilégio, no qual se estabelece uma reflexão da prática educativa, uma vez que, se debruça sobre a realidade de fato. (GHENDIM, 2002)

A articulação entre o processo de ensino e a pesquisa tem se tornado objeto de discussão e estudos, realizados no âmbito das universidades, tomando como perspectiva a possibilidade de superação das práticas de ensino no ensino superior atualmente. Partimos do entendimento de que a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, associada evidentemente a outros fatores, possibilita uma constituição da profissionalidade docente crítico-reflexiva na medida em que faculta aos sujeitos envolvidos analisar seu próprio processo de constituição enquanto docentes.

Freire (1996) corrobora o que foi pontuado anteriormente ao afirmar que uma prática docente crítica se realiza na reflexão permanente sobre a própria prática, através da qual o docente avalia o seu próprio fazer docente. Desse modo, o trabalho de pesquisa coloca o docente como agente fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é ele que apresenta a condição de dar direção à sua prática. Nesse entendimento, podemos compreender a pesquisa como um elemento significativo na constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE.

Essa construção profissional é compreendida como um processo de participação do indivíduo na sociedade, mais especificamente denominada de práxis pedagógica. Práxis que se faz e se refaz a partir da ação e reflexão de homens e mulheres mediados pelo mundo, com o objetivo de transformá-lo. A ação e reflexão são consideradas constituintes inseparáveis. Freire (1996). Nesse entendimento podemos afirmar que os estudantes de pedagogia da UFPE vêm

constituindo sua profissionalidade tomando como norte o modelo de profissionalidade docente reflexiva proposto por Morgado (2005), modelo que indica que, para mudar o ensino, é necessário tornar as práticas docentes um lugar de investigação; sugere ainda o rompimento com a visão que divide os professores dos investigadores e os técnicos dos intelectuais (MORGADO, 2005). Seria, portanto, o modelo que tenta com empenho “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (CONTRERAS, 1999, p.76). Como podemos evidenciar na seguinte fala de um dos sujeitos:

Uma coisa que contribuiu muito a minha formação foi a extensão, e depois o projeto de pesquisa que fiz parte no qual analisei o pibid isso me fez refletir muito sobre a contribuição de fato da universidade na minha formação como pedagoga e na minha responsabilidade com a sociedade, na minha prática como docente. (MARTA)

Conforme apontaram os sujeitos, as aprendizagens proporcionadas pelo estudo do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) referem-se a diferentes aspectos da constituição da profissionalidade docente, tais como: compreender o tempo de planejamento pedagógico; o enfoque que se dá ao conteúdo ensinado; o entendimento da importância da relação professor aluno, que extrapola as relações do conhecimento a ser abordado; e atitudes e valores necessários à constituição de uma prática pedagógica de qualidade.

Constata-se, ao longo dos relatos que o tripé ensino/pesquisa e extensão aparece como elemento significativo e positivo no processo de constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE, visto que, na grande maioria, os sujeitos analisados apontaram serem fundamentais as três atividades no seu processo formativo. No entanto, houve um sujeito que destacou que ainda são muito restritas as atividades de pesquisa e extensão, e muito separadas do ensino.

Eu acho que a pesquisa e a extensão são muito significativas na nossa formação, elas ajudam a gente a ampliar o olhar da docência, mas eu penso que aqui é muito seletivo, poucos são os que conseguem participar de alguma pesquisa com os professores, e a extensão são também poucos os professores que a fazem e quando fazem não trazem para a sala de aula, não estabelecem vínculo do que produzem com o ensino na sala. (MARIA)

Quanto ao mencionado pelo sujeito acima, consideramos que apesar de alguns avanços na iniciação científica, não são todos os estudantes que são contemplados por essas atividades, uma vez que as vagas são poucas. No entanto, a pesquisa não pode ser apenas no âmbito da iniciação científica e nem restrita aos programas de pós-graduação, porque, do mesmo modo, não atende a todos os candidatos em virtude do número de vagas ofertadas ser inferior à demanda existente.

É importante destacar que tanto a LDB, nº 9394/96, quanto à Constituição Federal, em seu artigo 207, promulga que as universidades possuem autonomia institucional e que devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Nesse sentido, concordamos com Demo (2011) quando menciona que, “a rigor, ensinar é algo decorrente da pesquisa” (2011, p. 90). Portanto o esforço em possibilitar ensino e pesquisa de forma indissociável ainda é uma meta distante devido ao entendimento de pesquisa como atividade estar associado a um programa ou projeto de iniciação científica. Esse autor levanta a discussão sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade, destacando o fato de essas atividades não serem homogêneas, e afirma que, caso fossem “[...] teríamos um pouco mais de pesquisa e extensão, o que não é verdade. Como regra, a predominância do mero ensino é avassaladora” (DEMO, 2011, p. 90-91).

A falta de homogeneidade dos elementos dessa tríade, como tão claramente apontam os sujeitos analisados, torna-se um entrave à constituição da profissionalidade docente na medida em que se estabelecem padrões de avaliação do processo formativo para possíveis oportunidades de trabalho e de estudo, como a exemplo da entrada na pós-graduação, pautado na participação, por exemplo, de pesquisa e extensão. Outro elemento que consideramos entrave e destacado por Demo (2011), seria uma visível hierarquia entre os elementos que compõem essa tríade ensino, pesquisa e extensão, no contexto do ensino superior, em que a participação em pesquisa acaba sendo mais pontuada em avaliações do currículo Lattes do que o ensino e a extensão.

Algumas questões foram apontadas pelos sujeitos analisados que possibilitam perceber as dificuldades de articulação, de forma indissociável, da pesquisa e do ensino com os projetos de extensão como, por exemplo: o número pequeno de bolsas dos programas de iniciação científica; a exclusão dos que trabalham nos processos seletivos de bolsas de pibic; os projetos disponíveis não contemplam a maioria dos estudantes; as concepções limitadas de pesquisa; o fato de alguns professores e de alguns estudantes entenderem que pesquisa é atividade específica da pós-

graduação; além dos limites da carga horária para desenvolver projetos de pesquisa no âmbito da formação inicial.

Assim, é importante destacar que o ensino com a pesquisa não visa formar apenas um profissional pesquisador, mas incentivar o discente a entender como se estabelece o processo investigativo no âmbito educacional, a desenvolver a capacidade de usar a pesquisa e conhecer a realidade de forma contextualizada, na compreensão de que a pesquisa é uma fonte inesgotável de produção de novos conhecimentos e transformações que colabora na qualidade do processo de ensino.

Diante dessas considerações, percebe-se como necessária para a contribuição de constituição de uma profissionalidade docente crítica e reflexiva, a urgência em desmitificar a ideia de pesquisa como algo à parte no contexto da formação de professores; significa ainda superar as condições atuais de reprodução de pesquisas pautadas em atender às demandas neoliberais de produção aligeirada, de ênfase no individualismo em detrimento das relações coletivas, estabelecidas em uma cultura meritocrática em que quem produz mais é o “vencedor”, ancoradas na falsa ideia de que a igualdade de condições são as mesmas para todos os indivíduos envolvidos no processo de formação. Todos os elementos pontuados interferem na forma de ser e constituir-se docente, posto que, influenciam o modo de conceber o conhecimento, a educação e a sociedade.

Entendemos então, que a pesquisa deve ser um processo que perpassa toda a vida acadêmica de maneira articulada com o ensino e com os dilemas e os problemas da sociedade atual. Ao considerarmos a formação inicial como mola propulsora para subsidiar a construção da profissionalidade para atuar nesse cenário que cerca o contexto educacional, destacado acima, cabe a seguinte reflexão, que não pretendemos explorar aqui, mas, que nos leva a investigações futuras: Estariam os cursos de pedagogia conscientes de sua missão no sentido de preparar professores para inserção nessa realidade contemporânea neoliberal estabelecida?

Portanto, diante do que sinalizam os dados analisados, compreende-se que pensar e fazer novos percursos de ensino e aprendizagem, não é um processo fácil, é trabalhoso, exige uma mudança de postura por parte dos professores formadores e dos estudantes que fazem o curso de pedagogia, tendo a clareza da corresponsabilidade de ambos na busca do conhecimento.

Cabe considerar que, partindo do pressuposto de que a profissionalidade é uma condição sine qua non para o exercício da docência e, por consequência, contribui para o fortalecimento da

profissão docente na perspectiva de ampliação do processo de profissionalização, faz-se relevante promover no âmbito do curso de pedagogia discussão e reflexão sobre o processo de constituição e as condições da profissionalidade desses estudantes em vias de vir- a –ser docentes.

Por fim, podemos afirmar que a capacidade reflexiva não deve ser percebida, isoladamente, apenas pela ótica do estudante de pedagogia, mas concebida como um processo coletivo que possibilita estabelecer relação entre a formação inicial e a prática docente, que transcenda o olhar apenas do ensino e possibilite espaços de participação e interação dos sujeitos para conceberem as adaptações necessárias frente às mudanças e incertezas, buscando práticas pedagógicas pautadas em projetos que privilegiam não apenas a excelência acadêmica mas também a humana. Nesse sentido, Nóvoa (2008, p. 228) enfatiza que os professores, para enfrentar os dilemas do âmbito de sua profissão, precisam desenvolver alguns saberes: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se”.

Em resumo, os estudantes de pedagogia entendem a reflexão crítica como um elemento fundamental ao seu processo formativo que contribuiu na constituição de sua profissionalidade, na possibilidade de que sejam críticos diante das demandas impostas pela sociedade de modo exarcebado, porém não deixam de procurar meios para responder às exigências que a sociedade lhes impõe. No entanto, não se pode esquecer que a educação, de modo geral, perpassa interesses políticos e econômicos, no entanto, é preciso estabelecer referenciais educativos voltados à formação do sujeito crítico que ultrapassem as formas mercadológicas e fragmentadas de perceber a realidade social, em outras palavras, é preciso encontrar novos modos de conhecer a realidade da sociedade atual para dar conta dos desafios que tanto os preocupam como professores e que repercutem na constituição de sua profissionalidade e, por implicação, refletem na qualidade de ensino de modo geral.

6.2 A concepção de contribuição da relação teórico/prática

Conforme percebemos nas análises, os sujeitos apontam a partir das falas apresentadas na entrevista, que uma das concepções sobre o modo como a formação inicial em pedagogia contribuiu para a constituição de sua profissionalidade diz respeito à contribuição da relação teórico/prática em que a maioria dos sujeitos destacou a contribuição das PPPs (disciplina de

pesquisa e prática pedagógica) como materialização dessa relação entre a teoria estudada e a prática efetivada, conforme observamos em alguns relatos abaixo:

O que contribuiu muito, foi as PPPs, porque eu pude atuar em escolas em empresas educacionais, na secretaria de educação e então eu pude ter uma visão maior do que é a atuação do pedagogo. (MADALENA)

As PPPs é sem dúvida o que eu considero como um grande contributo a minha formação em pedagogia, me reorganizou as ideias. (MARTA)

Acho que as PPPs contribui muito é com elas que agente aprende a fazer projeto, é onde agente começa a escrever aprende a dissertar. Começa a ver a realidade da sala de aula, a discutir com os professores das escolas campo de estágio, o que tá bom ou que não está e rever a discussão a partir dos autores que estamos lendo e isso é muito interessante (ESTER)

Eu acho que no caso o que aprendi com as PPP's, então as teorias estudadas aqui em conjunto com as práticas que vivenciamos nas PPP's foi fundamental na verdade o que me constitui como professora podemos dizer assim foi as ppps porque nesse espaço eu passei a me ver como professora porque aqui no curso sempre me vi apenas como aluna e quando nos deparamos com a prática me senti de fato professora. (RUTE)

Podemos perceber que, para *Rute*, as PPPs foram espaços no percurso de sua formação que contribuíram na perspectiva de vivenciar a troca de saberes experienciais, conforme determinam autores como Tardif (2005) e Pimenta (1999), que explicitam esses saberes afirmando que os mesmos são determinados pelos pares, estabelecidos através de trocas e de reflexão, percebendo a relação estabelecida entre os conteúdos ministrados e a necessidade ou funcionalidade do uso desses conhecimentos nas diversas experiências docentes que a disciplina de pesquisa e prática pedagógica proporciona, contribuindo assim para a constituição de uma profissionalidade docente crítico-reflexiva.

Para *Madalena*, a experiência das PPPs contribui na constituição profissional na medida em que ela passa a conciliar essas experiências com a necessidade de ampliar o limite de atuação profissional, quando passa a buscar experiências em ambientes educacionais diversos, não se restringindo apenas a uma sala de aula, como exemplifica a mesma. Por outro lado, *Ester* coloca a significância das PPPs para a identificação com a docência mostrando que as experiências

vivenciadas no âmbito dessa disciplina contribuem à reflexão sobre o que é a docência e como ela se reconhece nesse processo de formação.

Cabe destacar que nossos achados, diferem dos resultados do estudo de Basílio (2012), em que a autora encontrou nos depoimentos dos seus sujeitos que o curso era pouco articulado com a prática. No entanto, nossos sujeitos analisados, apesar de unanimemente destacarem as PPPs como um elemento de grande contribuição na constituição da profissionalidade, também teceram crítica à relação teórico-prática estabelecida na universidade, mencionando elementos tais como: o desconhecimento de alguns professores formadores sobre a realidade das unidades de ensino às quais encaminham os estudantes da pedagogia para a realização dos estágios específicos do programa das disciplinas de PPP, a falta de explicação com clareza de qual é exatamente o papel da disciplina, conforme se percebe nos relatos a seguir:

As PPPs me ajudaram muito a me identificar mais como docente, mas eu senti muita dificuldade nas PPPs porque eu chegava na escola com meus planejamentos e a realidade me chocava e me deixava perplexo as vezes, era muita violência, muito desinteresse, muito problemas sociais e eu ficava sempre a pensar que ali nada do que estudei fazia sentido e só me restava insistir em aplicar o planejamento. Mas sempre saia pensando será que valeu a pena? Será que eles aprenderam? Será que foi significativo? (DAVI)

Na minha formação penso que as disciplinas foram fundamentais e a prática também embora muitos alunos aqui não consigam interpretar dessa forma mas as PPPs que a gente fazia conseguia ver o que de fato é uma sala de aula, eu acredito que as PPPs elas é que melhor ensinam a gente a estar dentro da sala de aula e faz a gente ver se é aquilo mesmo que queremos e que vai querer é ali que começamos a ver os obstáculos. (SARA)

As dificuldades na prática são as vezes porque não entendemos nossas atribuições e público de trabalho, para que quando eu olhar o grupo de ensino eu não sinta tanta dificuldade de trabalhar em grupo em sala não esquecendo o individual porque geralmente conseguimos trabalhar mais de forma individual e precisamos também saber trabalhar o grupo ou pode acontecer o contrário. Eu penso que tem que se ter um equilíbrio (REBECA)

Diante desses depoimentos, percebe-se que é muito importante que a universidade federal de Pernambuco estabeleça melhores parcerias com as escolas em que os estudantes passam a desenvolver suas atividades de pesquisa e prática pedagógica, contribuindo assim para uma Formação que atinge uma dimensão da profissionalidade que é o compromisso com a

comunidade, tornando as experiências vivenciadas o mais próximas da realidade que se vive dentro da profissão docente, no âmbito das nossas escolas públicas.

A formação docente vem a se constituir a partir dessa relação teórico-prática conforme nos afirmam Pimenta e Anastasiou (2005), é a partir do confronto de ações do cotidiano com produções teóricas que o docente passa a rever suas práticas e observar as teorias que as informam, passando, portanto, a pesquisar e abrindo-se à possibilidade de produção de novos conhecimentos para a ação de ensinar.

Assim, as transformações das práticas efetivam-se na ampliação da consciência do docente sobre sua própria prática, quando as analisam e quando analisam as práticas de seus professores formadores, passando a compreender a universidade e o curso de pedagogia de forma mais ampla, para além das disciplinas, e das salas de aula, e esses conhecimentos são elementos críticos sobre a realidade, que não deixam de ter conhecimentos teóricos que os subsidiem em tais análises.

Nesse sentido, concordamos com Ramalho et al (2003) quando atestam que a profissionalidade é um processo de ação e ao, mesmo tempo, é um processo que estabelece uma reação de reelaboração do nível cognitivo dos docentes e que possibilita a mobilização de saberes, conhecimentos, voltados à atitude de pesquisa, e possibilidades de uma ampla reflexão crítica.

A partir do evidenciado nos relatos, destacamos ser necessário colocar em evidência a significância dessas práticas docentes proporcionadas pelas PPPs, no âmbito da relação estabelecida entre a universidade/ os estudantes de pedagogia/ a sociedade, no sentido de pensar e repensar como esses sujeitos analisados entendem, constituem e realizam o fazer docente, como percebem a constituição da profissionalidade nesse percurso formativo, como são traduzidos os confrontos, os choques de realidade, dessas práticas pedagógicas no âmbito de uma realidade complexa, em que os conhecimentos e as realidades se renovam e se transformam constantemente.

Posto que, a dimensão de relação entre a instituição de ensino e sociedade é um elemento significativo na constituição da profissionalidade, tal como afirma Paganine-da-silva (2006) que o contexto sociocultural influencia a constituição de valores e conteúdos de atuação profissional docente. Outro autor que também destaca a relação social é Contreras (2005), que diz ser o compromisso com a comunidade uma dimensão da profissionalidade docente, que merece

destaque, pois o compromisso revela que existe um reconhecimento do processo de educação como uma ocupação social.

Nessa compreensão, no estudo de Cruz (2012) a autora elenca, em seus achados, a relação escola/sociedade como elemento estruturante na constituição da profissionalidade de seus sujeitos de pesquisa.

Cabe destacar que existem iniciativas de aproximação entre a universidade federal de Pernambuco e as unidades de ensino da educação básica, como, por exemplo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), programa mantido pelo governo federal que tem como objetivo principal a aproximação entre professores da universidade e professores das escolas de educação básica, observando, conhecendo e analisando seus conflitos e as aprendizagens da docência no cotidiano escolar.

Percebe-se, nesse sentido, que o curso de pedagogia vem estabelecendo esforços de estreitar a relação que culturalmente torna-se distanciada entre teoria e prática; observa-se que o curso tem contribuído na constituição da profissionalidade dos sujeitos analisados nesta presente pesquisa, os quais evidenciam segurança nas afirmações, reconhecem a necessidade de articulação entre a teoria e a prática; reconhecem-se em constante processo de aprendizagem, e não tomam o curso como um fim de formação, mas, como o início de uma longa jornada de constituição profissional como docente, reconhecem a complexidade da prática docente, a exigência de mobilização e construção de novos saberes, demonstram interesse em continuar estudando, se aperfeiçoando, mesmo enfrentando o processo de desvalorização ao qual estão submetidos enquanto docentes.

Esse elemento destacado como contributivo ao processo de constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia da UFPE, que se denomina a relação teórico-prática apontada pelos sujeitos como contributo do curso, está relacionada com o desenvolvimento e o reconhecimento da necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos na constituição do ser professor, porque os sujeitos evidenciam os conhecimentos pedagógicos da atividade docente, dado também evidenciado nos estudos de Cruz (2012) e de Lima (2007).

Em nossos achados de pesquisa, os estudantes de pedagogia demonstraram preocupação com o atendimento de lacunas de conhecimentos evidenciados nas práticas de PPPs, como o fato de terem nas unidades de ensino alunos de 3º ano do ensino fundamental que não sabem ler, de terem alunos com dificuldade de concentração, dificuldade de compreensão e interpretação de

textos, como evidenciou a estudante *Marta*. São situações que deixam os sujeitos analisados inquietos, porquanto, querem ensinar os conteúdos teóricos fundamentais às disciplinas que estabeleceram em planejamento, e, no entanto, reconhecem que é necessário construírem-se como profissionais que não apenas sabem ensinar um conteúdo, mas buscam desenvolver diversas formas de ensinar o conteúdo, compreendendo a constituição da profissionalidade também como um vir-a-ser. Conforme podemos observar no seguinte relato:

As PPPs foram muito interessantes porque foi nelas que estabelecemos a relação da teoria com a prática, elas nos proporcionou pensar preciso saber como elaborar uma boa aula, levando em consideração a idade dos alunos, o que eles já sabem, o que está sendo trabalhado no momento, me preocupando se o conteúdo proposto será entendido da forma que almejo se não como posso fazer diferente e isso tudo é discutido na teoria mas aprendemos mais quando trabalhamos na prática todos esses elementos. Até porque existe na prática problemas que precisamos saber como conduzir de forma profissional e isso também é aprendido e tudo isso vai me tornando assim uma professora comprometida em fazer melhor, em buscar melhorias constantemente. (SARA).

Quanto ao explicitado por SARA, sabemos que a prática reflexiva exige o domínio de um conhecimento, que não é conteúdo, mas um conhecimento profissional que requer constituição e valores profissionais que são fundamentais quando os docentes vivenciam situações de conflito ou dilemas que requerem a mobilização de saberes e critérios de ação, uma vez que os conhecimentos teóricos são insuficientes para resolução dos conflitos. Contreras (2002)

Deve-se realçar que os sujeitos reconhecem também a necessidade de pesquisa sobre o tema que vai ministrar nas aulas, pois, não são formados em uma área de conhecimento que seja específica, e evidenciam a necessidade de domínio sobre o “saber ensinar”, tal como afirma Pimenta (2011, p. 83):

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o reconhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto, para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social.

Sabemos quanto a isso que o trabalho docente demanda um perfil profissional que atua em situações singulares e diferenciadas, as quais o professor precisa saber conduzir e fazer intervenções produtivas e significativas. Isso implica a compreensão do seu trabalho como prática social, a necessidade de que sua formação seja em nível superior, que tenha condições favoráveis a formações contínuas e que desenvolva o compromisso com valores sociais em busca de qualidade educacional para todos, constituindo sua profissionalidade docente pautada em atitudes responsáveis, investigativas, críticas e coerentes com o fazer pedagógico, visto que, o desenvolvimento da profissionalidade envolve conhecimentos, os saberes e habilidades necessários ao exercício profissional.

Ao registrarem a necessidade de uma formação que desenvolva professores reflexivos, críticos, os sujeitos entendendo que precisam ser capazes de relacionar-se coletivamente, tendo responsabilidade com o ato de educar, de resolver situações de conflito no âmbito educacional, tomar decisões, de serem possuidores de um repertório de saberes teórico-práticos. São concepções que favorecem o processo da profissionalidade docente, contribuindo ao desenvolvimento do segundo modelo de profissionalidade proposto por Morgado (2005), que é a constituição de um profissional reflexivo, que reflete sobre e na prática, e sobre o que refletiu a respeito de sua prática, a fim de melhorar o seu ensino.

De modo geral, é possível afirmar que os sujeitos analisados percebem que o curso de pedagogia é comprometido com a relação teoria e prática para a formação dos estudantes. Acreditamos que compreender a estrutura do pensamento do estudante de pedagogia sobre a sua formação e a relação com sua prática constitui-se como um elemento bastante promissor para contribuir com a mudança na constituição profissional, uma vez que o docente precisa ter consciência crítica de suas posições teóricas enquanto elementos que compõem sua prática profissional, que a direcionam e ressignificam.

6.3 A concepção de contribuição para a formação profissional

Em relação à contribuição do curso de pedagogia no processo de constituição profissional, os sujeitos evidenciam que tal formação lhes possibilitou observar elementos como: a reflexão sobre o próprio exercício profissional, a contribuição e necessidade de análise das políticas educacionais, e a contribuição de outros espaços de formação para melhoria e desenvolvimento profissional, possibilitando a constituição de uma profissionalidade crítica e reflexiva. Conforme se percebe nas seguintes falas:

O elemento que considero indispensável é a formação humana e a bagagem de vida que a gente traz enquanto indivíduo, é a nossa formação mesmo humana. Eu acho que isso é muito importante, mas não podemos deixar de ver que as políticas educacionais interferem muito no processo de formação dos professores. Constantemente querem nos tirar direitos ou bloquear propostas de leis, a gente vê isso com o piso salarial que vem sendo uma luta para conquistar. (REBECA)

As vivências são de extrema importância para a formação docente; no meu caso, que tive experiência anterior ao curso como docente, minhas experiências práticas também é um elemento e minha história de vida também porque aprendemos em outros espaços. (EVA)

Eu sei, que tudo isso que eu estou sentindo sobre o desânimo tem a ver não só com a sociedade, mas com a forma como as políticas educacionais são constituídas, a forma como a educação é encarada pelos governantes, nós não temos a valorização que deveríamos ter. É fato. (DÈBORA)

Eu acredito que refletir sobre a minha prática enriquece muito tanto profissionalmente como enquanto pessoa, você reavalia suas posturas, sua forma de atuar, com essa relação com as crianças, a gente aprende muito mais com elas do que elas com a gente, e tudo isso nos torna profissionais melhores. (MARIA)

Quanto ao que revelam os sujeitos, percebe-se que a Universidade Federal de Pernambuco e, especificamente, o curso de pedagogia vêm proporcionando a formação de sujeitos conscientes de sua incompletude profissional, posto que a docência necessita desse vir-a-ser, dessa busca constante por conhecimentos novos, por experiências significativas dentro de contextos profissionais diversos, tanto os específicos da área de educação quanto os voltados para discussões mais amplas sobre concepções de sociedade e humanidade. Quanto a isso, sabemos que a universidade é um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento da formação docente na perspectiva de promover uma profissionalidade docente expansiva e reflexiva. Desse modo,

concordamos com o que afirma Imbernón (2004, p. 61) sobre o papel das instituições denominadas formadoras:

As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve.

O olhar para a formação inicial como lugar de constituição da profissionalidade docente traduz as preocupações com os cursos de formação de professores, em nível superior, efetivamente no que diz respeito à formação do professor enquanto um profissional crítico e reflexivo, mesmo acatando-se a ideia de que a profissionalidade não é construída apenas no contexto acadêmico/universitário da formação inicial, conforme afirmamos em estudo anterior:

Coloca-se, portanto, aos espaços de formação, como desafio, articular os saberes pessoais com os saberes específicos, os saberes da experiência com os saberes que a formação inicial tem que introduzir no percurso de construção profissional dos professores. (BARRETO, 2011, p.101).

Dialogando com dados encontrados em outros estudos e observando a relação da constituição da profissionalidade docente com a formação inicial, afirma-se que o estudo de Sousa e sobrinho (2010) revela em seus resultados que a formação inicial proporciona elevados níveis de profissionalidade docente, fazendo com que os sujeitos envolvidos construíssem uma imagem positiva da profissão, adquirindo, assim, maior autonomia profissional.

O estudo de Weber (2003) também afirma que a formação inicial se constitui em um elemento importante do processo de profissionalização e da profissionalidade docente, destacando que o estabelecimento de uma agência formadora, bem como de uma associação profissional, são concebidas como parte dos estágios de desenvolvimento da profissão docente

Destacamos também os resultados apresentados por Jesus (2002), que faz referência às dificuldades da formação inicial em um estudo que coloca futuros docentes diante de várias situações-problema que a profissão pode lhes proporcionar, como situações relacionamentos

conflituosos, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação. O autor afirma, que a fase de formação inicial é um período essencial na carreira de qualquer professor, que é na fase inicial de prática profissional docente, que se desenvolvem as experiências fundamentalmente ‘marcantes’. Acrescenta ainda o autor que é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprender, de continuar aprendendo, e em que estão mais capazes de absorver as correções e sugestões dadas pelos pares.

Cabe pontuar que, os sujeitos de nossa pesquisa não compreendem a formação inicial como detentora de todo o conhecimento, uma vez que, sinalizaram anteriormente futuros investimentos em formações em áreas específicas de conhecimento e tentativas de frequentar cursos de pós-graduação. Quanto ao apresentado, Pérez Gómez (1995) leva-nos a refletir sobre a concepção que se estabeleceu no senso comum de perceber a formação inicial como responsável, unicamente, por produzir um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de aula. No entanto, concordamos com Gatti quando afirma o seguinte:

Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar se constantemente a partir de uma boa base formativa inicial. Quando está é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam. (GATTI, 2011, p. 206)

Além de a graduação ter essa responsabilidade de formação básica adequada, é o primeiro momento e, talvez, o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto algum acompanhamento e orientação profissional desses sujeitos. Dessa forma, uma orientação profissional ampla e reflexiva nessa fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação, valorização, para consolidação da carreira. Para atuar como um profissional especializado em um determinado campo, exige-se o conhecimento do conteúdo e da forma de desenvolver esse trabalho (SAVIANI, 2009); faz-se necessário ainda o domínio de um corpo de saberes específicos, que seriam os saberes de domínio “restrito” a esse corpo de profissionais. Esses saberes, no caso dos professores, dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

É fato que, as experiências com atividades profissionais na docência proporcionaram aos sujeitos analisados o desenvolvimento de saberes da experiência, que, como afirma Tardif (2002), seriam os saberes que os professores produzem no seu cotidiano a partir da reflexão sobre os mesmos e proporciona também o desenvolvimento de saberes organizativos, como apresenta Guimarães (2004), que seriam os saberes referentes à organização do espaço educativo e às relações estabelecidas para tal, como indica a fala de uma estudante de pedagogia analisada, afirmando que:

Dessa experiência de docência no estágio e no clube de aventureiros, eu aprendi a ter uma boa relação com a família dos alunos, a ser uma pessoa que sabe escutar, que sabe dar uma opinião, indicar atividades para a desenvoltura do aluno, saber como apresentar aos pais, com cuidado, as dificuldades dos alunos.
(ESTER)

Portanto esses saberes mobilizados são elementos constituintes da profissionalidade dos estudantes de pedagogia analisados, uma vez que a profissionalidade docente se caracteriza por diversas funções, tais como: ensinar, saber avaliar, organizar o tempo pedagógico, espaços, atividades e fazer aprender. E tudo isso se constitui como saberes que se tornam elementos da profissionalidade tal como afirma Sacristán (1995).

Consoante afirmam Santos e Duboc (2004), a profissionalidade se estabelece na construção de saberes e na relação de autonomia. A partir do que analisamos nos depoimentos dos sujeitos, a experiência docente, em paralelo com o curso de pedagogia, proporciona uma ampla reflexão dos estudantes e o desenvolvimento de um exercício profissional antecipado, desenvolvendo uma profissionalidade empírica como aquela que associa as qualidades pessoais que se originam de experiências e da própria personalidade do indivíduo e caminha para uma profissionalidade mais científica.

Os sujeitos analisados frisam ainda que essa experiência não provém apenas da formação inicial em pedagogia, destacam outros espaços de formação, como instituições religiosas conforme podemos observar nos seguintes relatos a seguir:

Mas a minha formação também vem da igreja onde eu sou também professora de criança sei que é totalmente diferente é uma educação não formal, porque na igreja a gente trabalha com pessoas que os pais colaboram e que convivo

socialmente com os pais e na igreja temos muito material disponível doado pelos membros e temos muita ajuda voluntária. (MARIA)

Muito da minha experiência vem da igreja, faço parte do clube de aventureiros que já faz cinco anos que estou envolvida trabalhando com crianças de 6 à 9 anos no qual hoje eu sou diretora desse clube , mas é tudo diferente da educação formal, pois não trabalhamos com muitas crianças por grupo, não ficamos apenas em salas de aula, os pais estão envolvidos porque é norma para participação do meninos no clube, tem acampamento, uma experiência maravilhosa que pretendo nunca me afastar. (ESTER)

Quanto ao exposto pelos sujeitos, cabe evidenciar que, conforme afirma Gatti (1996), a constituição da profissionalidade docente sofre significativa influência das condições de heterogeneidade que caracterizam os docentes, seja em relação aos percursos formativos, seja em suas trajetórias profissionais, no nível de ensino no qual atuam, nos espaços que frequentam e em que estabelecem relações de trabalho educativo.

Além das experiências de aprendizagem da docência proporcionada pela atuação em atividades de ensino no âmbito de instituições religiosas, os sujeitos ainda apontaram outros espaços de formação, para além da universidade e que contribuíram na constituição de sua profissionalidade docente, conforme relatam os seguintes estudantes analisados:

O meu espaço de formação foi brilhante: o meu lar, por exemplo, com minha mãe brilhante professora dedicada uma professora exemplar. Minha mãe se dedicou para à educação durante 30 anos e sempre gostou de exercer a profissão. E eu tive esse grande exemplo, essa grande mestra da formação foi minha mãe. Os espaços que trabalhei como, por exemplo, a escola que minha mãe fundou depois que se aposentou e eu trabalhei efetivamente nessa escola, Eu não aprendi tudo aqui no curso. (REBECA)

A própria escola que eu já trabalhava antes dessa que estou, foi um grande espaço de formação, a relação com a gestão, com pais, com os funcionários, é um espaço de aprendizagem, outros espaços de foram os cursos particulares que busquei fazer. (IZABEL)

Outros espaços foram os estágios. Tive a oportunidade de estagiar não pela ppp, mas em estágio remunerado em uma creche da prefeitura do Recife, e lá eu observei muita coisa, eu percebi que existiam profissionais que não queriam se capacitar, que deixavam as crianças de dois anos sozinhas no banheiro, colocando elas em risco. Ali eu refleti muito sobre o tipo de profissional que não queria me tornar, ou seja, não queria ser uma docente irresponsável que não

se preocupa com o sujeito enquanto pessoa, que não se abala com o fato do aluno não aprender. (SARA)

Quando os sujeitos apontam, esses outros espaços de formação que contribuem para constituí-los como profissionais, convém destacar que compreender o professor enquanto sujeito reflexivo e crítico não se restringem, apenas, a uma perspectiva conceitual, mas antecede a compreensão de que o processo evolutivo da sua formação profissional se inicia antes e continua durante o curso de formação inicial, e até mesmo após o curso, atingindo gradativamente seu desenvolvimento que é passível de modificações através das experiências profissionais desenvolvidas, que são mediadas pela cultura e o contexto social (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Além de indicarem outros espaços formativos no percurso de sua constituição profissional, os sujeitos analisados revelaram uma profunda inquietação com o aumento de exigências ao profissional docente em desproporção com a remuneração, e de nenhuma reflexão quanto ao que, de fato, é responsabilidade do professor em seu exercício profissional, como destacam os relatos dos estudantes de pedagogia a seguir:

O que mais me inquieta na docência é essa falta de definição exata do que de fato temos responsabilidade; na verdade, eu sei é que tenho que ensinar, mas a sociedade não sabe, as pessoas acham que devemos saber e fazer diversas atividades para além da docência para sermos considerados bons professores, tenho que isso e tenho que aquilo, cada dia eu preciso saber disso ou daquilo. Por exemplo, tem que incluir, tem que cuidar, tem que educar, construir relações afetivas, e a lista só aumenta. E a valorização, não vejo mudar. (DAVI)

A cobrança excessiva da gestão também me entristece, pois, você perde sua autonomia diante de cobranças que exigem tempo e não consigo atingir metas. (IZABEL)

Quanto ao exposto pelos sujeitos acima, os estudos de Kuenzer (1998, 1999 e 2001) revelam que a exigência de novos padrões para a organização do trabalho é uma realidade conflituosa, porquanto, exige-se um novo perfil de trabalhadores (nesse caso, o professor) que tenham facilidade em se adaptar a situações que se consideram novidades em relação ao que já se sabe e ao que já se desenvolveu enquanto profissional. Assim, “O educador precisará ser um

profundo conhecedor da sociedade do seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, de forma de ensinar e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno” (KUENZER 1999 p.12).

São relevantes as atuais propostas do processo educativo que fazem referência a um “docente ideal” conforme evidenciam autores como Contreras (2002); Sacristán e Pérez Gómez (2002), apontando que, existe a preocupação em definir esse docente ideal, no entanto não se torna visível a preocupação em apontar estratégias formativas para tal.

Não somos ingênuos de acreditar que tais mudanças no perfil do profissional docente, que esperam estar sendo formado nas universidades sejam apenas para melhoria da qualidade do processo de ensino. Sabemos que tais novas exigências visam a uma intensificação da exploração do trabalho docente para a expansão do crescimento do sistema produtivo.

Posto como adverte Morgado (2005) quanto à questão de altas demandas impostas aos docentes, nos colocando a analisar a “irresponsabilização” dos docentes pelos insucessos educacionais. Quanto ao afirmado pelo autor, os resultados das pesquisas de Oliveira (2004) e Barreto (2011) nos revela que os professores se sentem de certo modo obrigados a responder a essas altas demandas, e que esse sentimento de obrigação acaba criando nos sujeitos analisados por tais estudos um sentimento de insegurança, de desamparo e de exploração.

Além de evidenciarem que compreendem que a formação inicial em pedagogia não é a única responsável pelo processo de constituição profissional ao qual estão submetidos e indicarem outros espaços formativos, nossos sujeitos revelaram, a partir das falas analisadas, a preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos profissionais, não apenas os restritos aos saberes disciplinares e didáticos, mas dos que compreendem a formação do professor de forma ampla quando pontuam a relevância das políticas educacionais no seu processo formativo, nos revelando a constituição de uma profissionalidade expansiva, como aponta Hoyle (1980). Conforme podemos observar nos seguintes relatos destacados pelos sujeitos analisados:

O que mais me deixa inquieta são as políticas educacionais em todos os âmbitos municipal/estadual/federal, e em relação ao modo como é banalizado, isso dá vontade, as vezes, de desistir ou, ao menos, de fazer alguma outra coisa como complemento de renda. Porque quando a gente olha e vê que tem um plano de educação que passou 10 anos para ser avaliado e discutido, como tem sido agora. Acho que não deveria ser assim, acho que esse plano, por exemplo,

deveria ser avaliado anualmente ou bianualmente, tem metas nesse plano para ser alcançadas que nenhum dos municípios alcançou as metas. (DEBORA)

Eu sei que tudo na formação tem a ver não só com a sociedade, mas com a forma como as políticas educacionais são constituídas, a forma como a educação é encarada pelos governantes (MARIA)

Quanto ao que ressaltam os sujeitos no que tange a discutir a profissão docente e a constituição da profissionalidade docente, observando também as políticas educacionais, percebe-se como fundamental para um melhor desenvolvimento da docência, na construção profissional dos estudantes de pedagogia.

O fato de os sujeitos já perceberem e sinalizarem as políticas educacionais como elemento que constitui sua profissionalidade docente, manifesta não apenas uma profissionalidade extensiva, mas uma profissionalidade ancorada na perspectiva de um vir- a -ser, porque as mudanças contínuas dos estudantes de pedagogia ao longo desse percurso formativo são as bases em que se constrói a profissionalidade, pois formam o indivíduo professor e constituem o modo da sua ação de ensinar. Não deixam de estar carregadas de emoções, sentimentos e resistências que, significativamente, influem/influirão na vida dos futuros professores.

Quanto ao exposto, a fala da estudante de pedagogia (DÉBORA) anteriormente destacada revela o sentimento de insatisfação com as políticas educacionais de formação de professores, especificamente quanto ao descaso e prolongamento de decisões importantes, quando menciona o PNE. Nesse sentido, cabe considerar que:

Uma política de sucesso, pautada na profissionalização, não depende só de fatores objetivos que levem a se pensar novas identidades sociais para os professores. O sucesso dessas políticas depende também das mudanças nas representações, nas atitudes, nas expectativas dos professores sobre sua atividade profissional e a sua profissionalização nos contextos específicos. (NÚÑEZ, RAMALHO E SOARES, 2006, p. 7)

As discussões atuais sobre políticas educacionais e, especificamente, as políticas de formação de professores têm suas contradições e possibilidades, uma vez que o cenário é de aumento de sujeitos nas unidades de ensino, elevando-se o número de matrículas no ensino básico; com isso, aumentam-se o número de vagas para professores e a necessidade de expansão

dos cursos de licenciatura. Em contrapartida, ocorre a pouca atratividade de sujeitos para cursar os cursos de formação de professores. Como evidenciam Gatti, Barreto e André (2011) que quanto a essa expansão de matrículas, “Não necessariamente veio acompanhada de uma formação de professores qualificada. Assim, diante da necessidade de adequação, vivencia-se, um movimento de reorganização curricular nos cursos de licenciatura.” (HOBOLD E MENSLI, 2012 p.786).

Outro elemento a ser destacado quanto às políticas educacionais na constituição da profissionalidade dos sujeitos analisados é o fato de metade dos sujeitos entrevistados sinalizarem que já estão matriculados em cursos de especialização, antes mesmo do término do curso de pedagogia na UFPE, o que revela não apenas a preocupação com possíveis aprovações em concursos públicos das redes municipais de ensino do estado de Pernambuco, devido as provas de títulos exigidas, mas também que, como lembra Freitas (1999), existe uma notória orientação nas políticas educacionais atuais que tratam da formação do professor submetida à concepção produtivista da educação, que privilegia a formação continuada em detrimento da formação inicial. Quanto ao evidenciado pelos sujeitos e afirmado por Freitas (1999), cabe ainda considerar que:

A formação inicial – no nível de graduação, é considerada de suma importância para o processo de constituição da profissionalidade docente, é um momento ímpar para estabelecimento de relações interpares, aprofundamentos diversos, tanto os específicos de área, quanto os voltados para discussões mais amplas sobre concepções de mundo e de educação; e a universidade é um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento dessa formação (HOBOLD E MENSLI, 2012 p.786)

Sabemos que essa excessiva busca de avanço profissional de forma aligeirada, é reflexo do estabelecimento de reformas educativas consoante aos moldes neoliberais que se estabeleceram no âmbito das políticas de formação de professores, e se refletem e interferem nos campos de atuação profissional docente. Posto que, os docentes tomam o centro das atenções nas responsabilidades pelas crises educacionais que enfrentamos ao mesmo tempo em que, é considerado como peça fundamental para a resolução das crises.

São muitos e diversos os fatores que devem ser salientados quando se trata de discutir as políticas educacionais, especificamente as de formações iniciais de professores, como tão bem evidenciam Gatti; Barreto; André (2011), levando-nos a refletir que não podemos ser exclusivistas, achando que o docente é o único elemento em que se deva investir para a melhoria

da qualidade da educação, é significativo o olhar para outros elementos que os nossos sujeitos destacaram anteriormente, elementos tais como: a valorização da profissão, condições de estruturas físicas de trabalho, carreira entre outros.

Compartilhamos do sentimento expresso pelos nossos sujeitos analisados e, como, este trabalho, é um estudo que busca compreender os elementos que constituem a profissionalidade de estudantes do curso de pedagogia, podemos afirmar que a formação inicial é percebida como merecedora de destaque nas políticas de formação para, assim, contribuir na melhoria da formação oferecida nas instituições de ensino superior que possuem o curso de pedagogia, possibilitando um maior impacto positivo e valorativo na constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia.

A constituição da profissionalidade docente, em uma perspectiva reflexiva, estabelece a necessidade de que o processo de construção de conhecimentos, em relação ao seu campo profissional, seja amplo e desenvolva no professor uma visão mais complexa dos fenômenos educativos, o que permite tomar decisões e agir com base em determinados valores, propiciando o pensamento crítico, o respeito, a participação, a identificação e a coletividade. No entanto, nossos sujeitos pontuam sentimentos de decepção e descrença na efetivação das políticas educacionais no âmbito do seu percurso formativo, como comprovam as seguintes falas destacadas a seguir:

Não podemos olhar para nossa formação sem mencionar as políticas educacionais, elas também são responsáveis por nossa formação; sabemos que elas mais nos prejudicam do que contribuem, mas interferem, e contribuem mais para sermos mais desvalorizados, muitas vezes. (DAVI)

Um elemento importante na minha formação são as interferências das políticas educacionais no modo como o curso deve ser, são sempre estabelecidas portarias, diretrizes, que pouco nos valorizam e pouco permitem nossa participação nessas decisões importantes. (RUTE)

Os elementos destacados pelos sujeitos acima coadunam com os achados dos estudos de Hobold e Mensli, (2012) os quais autores evidenciaram que seus sujeitos, em relação às políticas educacionais no processo de constituição da profissionalidade, apresentaram sentimentos de derrota e de decepção em relação às políticas públicas de formação e às reivindicações que não

valorizam sua profissionalidade; também citaram a ausência de prática de participação em movimentos coletivos, e os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias das políticas, revelando, conforme os autores destacam, um sentimento de vítimas por se sentirem incapazes de dar conta do que as políticas públicas exigem.

Devemos, porém, observar que o fato dos estudantes de pedagogia se mostrarem insatisfeitos com as políticas de formação inicial para professores não se deve à ausência de estudos ou discussões no âmbito dos cursos de pedagogia, pois sabemos que, a respeito da formação inicial docente e da profissionalidade, o cenário atual de discussões tem sido intensificado, o que se percebe nas discussões que são promovidas pelo Ministério da Educação, pela ANFOPE, e que conseqüentemente, têm se reproduzido no âmbito das universidades especificamente nos centros responsáveis pela formação de professores, como é o caso do Centro de Educação da UFPE.

Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2002) quando afirma que várias entidades de educadores, faculdades de educação, congressos e encontros têm produzido documentos sobre a questão da profissionalização e da profissionalidade docente, sendo que, no entanto, não se chega a diretrizes norteadoras, de forma explícita, sobre qual, de fato, é o perfil profissional e quais, de fato, devem ser as estruturas de organização e de currículo dos cursos de formação inicial de professores e, mais especificamente, de pedagogos.

No entanto a inquietação revelada pelos sujeitos diz respeito aos financiamentos e às definições e concretizações de determinadas políticas de formação. Os sujeitos também evidenciam algumas iniciativas positivas, como a estruturação da LDB 9394/96 que, após sua promulgação passar a dar maior visibilidade à educação básica, estabelece ainda uma base legal para a formação dos professores, valorizando, assim, o curso de pedagogia quando estabelece a exigência de curso superior para a atuação na educação básica. Nossos sujeitos também mencionaram as diretrizes curriculares nacionais, os programas de PIBIC, e o programa PIBID, devido ao fato de este proporcionar bolsas de iniciação à docência. Vejamos os relatos a seguir:

Algo que considero positivo e que cabe mencionar no percurso da formação foi a criação da política educacional, que implantou o PIBID, pois antes não existia esse estímulo e incentivo financeiro para quando se começa a ser professor.
(MARTA)

As políticas que nos ajudaram a nos manter no curso como bolsas de manutenção acadêmica, de PIBIC e o PIBID é algo que merece ser destacado como relevante, pois tive parente que fez pedagogia anos atrás, aqui no Centro, e não tiveram esse incentivo. Não resolvem todos os nossos problemas, mas ajuda muito, principalmente a quem quer se dedicar ao curso. (SARA)

Ao se referirem à relevância desses programas, os estudantes de pedagogia, de certo modo, estão atribuindo às políticas de formação inicial dose significativa de importância, revelando que a implementação das mesmas tem sido significativa ao processo de formação inicial, refletindo positivamente na constituição da profissionalidade docente dos mesmos, desse modo aumentando a responsabilidade dos formuladores de tais políticas e de instituições formadoras na avaliação destas.

Esses dados postos em evidencia pelos sujeitos no leva a identificar que os mesmos constituem a profissionalidade docente, com base no modelo de professor crítico definido por Morgado(2005), no qual o docente amplia a reflexão sobre a prática a partir da análise do contexto no qual está inserido, nesse caso no âmbito mais amplo das políticas educacionais de formação inicial docente.

Sabemos que, muito ainda precisa ser estudado e avaliado no que diz respeito às políticas de formação inicial, posto que a pesquisa de estado da arte de Gatti, Barreto e André (2011) sinalizam que os estudos em formação inicial têm perdido espaço pelo fato de explorarem, com maior ênfase a prática pedagógica.

7 CAPÍTULO VI - A IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO DOCENTE NO PERCURSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, partiremos para a análise da construção da identidade profissional dos estudantes de pedagogia, uma vez que, como tão bem pontua a autora LOPES (2001), existem outras identidades, dentre elas a identidade profissional, que é social ao mesmo tempo particular de cada indivíduo, compreendendo que a identidade é um processo de construção inerente ao processo formativo e que continua prosseguindo durante toda a vida profissional do indivíduo.

Esse Processo se relaciona e se imbrica com o processo de constituição da profissionalidade docente, posto que o modo como se concebe docente interfere nas atitudes e nos valores que esse sujeito/ estudante de pedagogia vai estabelecer e construir para constituir-se

um profissional docente.

Olhar para alguns elementos da identidade profissional é significativo, porque, nos possibilita perceber a relação estabelecida com a profissão, facultando análises e o desenvolvimento de uma profissionalidade reflexiva que seria, portanto, uma ação de cunho intencional, coerente, com valores éticos e que tem o compromisso com a possibilidade de transformação da sociedade.

Desse modo, a forma como os estudantes compreendem sua formação e sua constituição profissional interfere significativamente no modo de constituição de sua profissionalidade docente. Sabe-se que o constituir-se professor é algo complexo, dinâmico e que exige, conforme apresentam nossos dados de análise, a compreensão das razões da escolha da profissão, o entendimento de docência por parte dos estudantes, elencar elementos que favorecem a identificação com a profissão e, ainda, analisar como os estudantes se percebem profissionais ao término do curso de pedagogia.

7.1 As razões da escolha da profissão

Compreender os motivos que levam os estudantes de pedagogia a ingressar no curso tornou-se fundamental, pois é importante na constituição da profissionalidade docente a influência da constituição identitária do sujeito. Não se ignora que diversos são os motivos e as razões que levam os sujeitos a escolherem a docência como profissão a seguir. Torna-se relevante analisá-los, visto não se tratar de uma profissão em que o status seja o principal motivo.

Compreender a opção dos estudantes pelo curso de pedagogia é também relevante, porque a temática da atratividade docente vem se tornando crescente alvo de discussões e estudos tais como Gatti (2009), Valle (2006), Lelis (2008), Leme (2012). Podemos, a partir desses autores, observar que elementos como o desinteresse pela docência vêm sendo alvo de preocupação de diversos órgãos, como o Ministério da Educação (MEC), e de alguns estudiosos cujos estudos mostram a dificuldade existente para atrair jovens para a docência, a exemplo de Gatti (2009) que em resultado de estudo realizado com jovens que cursam o 3º ano do Ensino Médio, afirma que apenas 2% destes pretendem cursar pedagogia ou alguma licenciatura. O Censo Escolar de 2007 (Inep/Mec) aponta a queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de

perfil dos que buscam a profissão. Podemos perceber que entre 2005 e 2006, houve uma redução de 9,3% no número de alunos formados nas diversas licenciaturas.

O debate em torno da pouca atratividade da carreira e da profissão docentes para o ensino básico no Brasil vem ganhando destaque na mídia, nos cursos de formação, nas palestras. O estudo da OCDE (2006) serviu de base para o desenvolvimento do estudo da *Atratividade da carreira docente no Brasil*, tendo em vista que muitos dos achados apresentados no seu relatório refletem aqui no Brasil, quando dizem respeito à procura, por parte dos jovens, pela profissão docente. Contudo, em 2009, é publicado também o resultado final do estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, sob a responsabilidade de Bernadete Gatti, e entre outras coisas, esse estudo destaca: *A atratividade da carreira docente e os fatores ligados à sua atratividade*, fatores como: o perfil dos alunos de cursos de formação de professores; a escassez de docentes em um futuro próximo; como atrair, como formar e manter bons professores; percepções sobre o ser professor e sobre o trabalho docente; e, ainda, a docência como possibilidade de escolha.

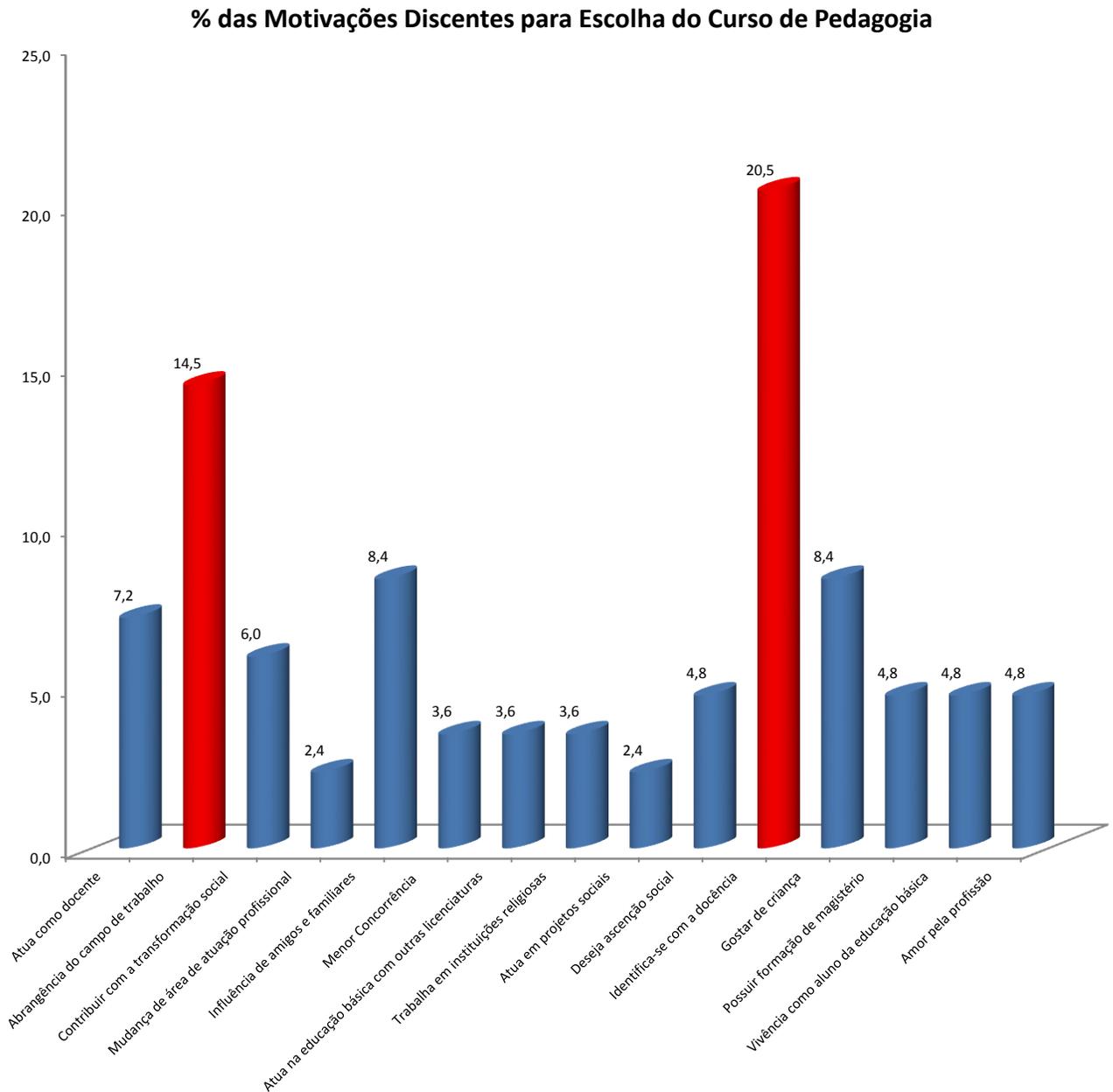
Este estudo de Gatti (2009) apresentou alguns fatores ligados à falta de atratividade da profissão de professor, dando destaque às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e apontando que essas mudanças alteraram as formas e as relações de trabalho, principalmente, na educação. Tais transformações envolvem aspectos de natureza objetiva e subjetiva.

Cumprе explicitar que, em relação ao levantamento sobre a motivação para a escolha do curso de pedagogia por parte dos sujeitos desta presente pesquisa, a motivação apresenta valor significativo no processo de formação profissional do professor, podendo, inclusive, influenciar suas expectativas em relação à profissão e à própria percepção do que é ser docente e a consecução de objetivos tanto pessoais quanto profissionais. Evidentemente esses motivos influenciam o processo de constituição de uma profissionalidade docente crítico-reflexiva posto que não é favorável constituir-se profissionalmente sem valores, saberes, atitudes e reflexões acerca da profissão a ser escolhida. Outro motivo que nos leva a identificar essas motivações de escolha do curso de pedagogia se fundamenta na perspectiva de que, analisando essas motivações, observamos a questão do sentimento de pertencimento, pois, como afirma Penin (2008) ao escolhermos, uma determinada profissão também acaba definindo um estilo de vida, uma forma diferente de atuação, começamos a pertencer a um determinado grupo de sujeitos, e, com isso, surge a necessidade de identificação com o grupo.

Dessa forma, os elementos que os levaram a quererem ser professores tornam-se parte

integrante do processo de constituírem-se como professores, e, evidentemente, essa escolha sofre influência dos espaços e das vivências anteriores ao curso. Pensando nisso, perguntamos inicialmente no questionário: PORQUE VOCÊ ESCOLHEU SER PEDAGOGO? A partir das respostas dos 83 questionários aplicados e analisando os motivos que emergiram, os quais são possíveis identifica-los no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Distribuição das motivações discentes para escolha do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2015.



Percebe-se, a partir do gráfico apresentado, que o motivo de escolha que ganha destaque é a **identificação com a docência**, com um percentual de aproximadamente 20%. Sabemos que muitos discursos, baseados em argumentos do senso comum, afirmam que os estudantes procuram o curso por ter um número elevado de vagas, afirmação que não é evidenciada nesta pesquisa. Dispomos de dados, que contradizem essa concepção, e ainda outra, de que os cursos de licenciatura e, particularmente, o curso de Pedagogia seriam escolhidos por candidatos que

não teriam condições para passar em outros cursos mais elitistas, tendo em vista, que apenas 3,6 % de nossos sujeitos indicaram o fator menor concorrência como o mais significativo para a escolha do curso, pois se constata, a partir da análise do gráfico, que elementos como o *gostar de criança*, com 8,4%, a *influência dos familiares*, com, também 8,4%, o *atuar como docente*, com 7%, e, ainda, a *ideia de contribuir com a sociedade*, com 6%, também foram significativamente evidenciados pelos sujeitos.

Quando se trata da profissão docente, cabe frisar que tem um peso significativo entender a lógica que sustenta a escolha profissional desses sujeitos. Pelo estudo de Gatti et al. (2009) podemos compreender que a atratividade pela profissão docente é composta por fatores extrínsecos e intrínsecos que se combinam como as motivações assentadas em valores altruístas ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana tais como: amor pelas crianças, pela profissão, o amor pelo saber, entre outros este o estudo ainda destaca como fatores da atratividade o desejo dos jovens de serem agentes de transformação social e a busca por uma estabilidade em um emprego público.

É preciso observar que, além de gostarem, de se identificarem com a docência propriamente, os respondentes apontam outros fatores para o fato de terem escolhido os cursos de formação de pedagogia. Assim, o fato de a identificação com a docência ter sido evidenciada como um fator muito importante, não podemos a partir disso, analisar e simplesmente concluir que os indivíduos escolheram o curso de pedagogia porque gostavam de fato da possibilidade de serem professores, pois, como afirma Bourdieu (2003, 2007), o gosto manifestado pelos indivíduos é uma construção social diretamente relacionada às oportunidades em que os indivíduos ajustam seu gosto ao que é objetivamente possível de ser alcançado.

A motivação de escolha profissional é um processo complexo que influencia diretamente o tornar-se docente, o ensinar e o aprender de cada estudante, que se revela em situações cotidianas em cada instituição educativa, em uma heterogeneidade de relações e contextualizações que são diversas.

Sabemos que existem abordagens que compreendem que o foco das escolhas motivacionais de uma profissão se configura de forma não psicológica, sendo consideradas a estrutura e as dinâmicas socioeconômicas e seus efeitos sobre as trajetórias do indivíduo. Essas teorias ressaltam a influência que o meio externo exerce sobre as escolhas do indivíduo, inclusive em sua trajetória profissional. Como exemplo, os fatores sociais, culturais e econômicos que, de

alguma forma, são levados em consideração por muitos indivíduos quando se fala da escolha de sua profissão. Assim, o indivíduo passa do determinismo individual, que constitui unicamente por si próprio, para o determinismo social, que envolve o meio e suas experiências adquiridas dele e o determinismo econômico, em que a classe e o status social exercem certa influência sobre a decisão do indivíduo quanto à escolha profissional. Como, por exemplo, as teorias sociológicas que enfatizam a importância dos determinantes socioeconômicos e culturais na escolha da profissão. Fatores como a família, a raça, a nacionalidade, a classe social e as oportunidades culturais e educacionais são decisivos na determinação da escolha da profissão.

Os indivíduos ao fazerem escolhas são determinados também e quase pela expectativa de *status* da classe social a que pertencem, na análise dos questionários, viu-se que a maioria de nossos sujeitos é da classe popular, onde o fato de trabalhar lhes atribui reconhecimento perante a comunidade em que residem. Desse modo, compreendemos o fato de o segundo elemento mais evidenciado pelos sujeitos como motivo de escolha do curso de pedagogia ser ***A abrangência do campo de trabalho***, conforme podemos observar em alguns relatos das entrevistas destacados abaixo:

Eu escolhi a docência porque que tem um leque muito grande de atribuições, de áreas diferentes para atuar, não preciso ser apenas de um segmento de ensino.
(MARIA)

Eu escolhi a docência porque pensei na amplitude e facilidade de trabalho, pois o fato de trabalhar para quem é pobre, é algo que nos valoriza. Pois na comunidade onde eu moro o valor que me é dado é porque trabalho, não porque estudo pedagogia. (IZABEL)

Hoje tenho certeza de que ser pedagogo é o meu ofício, porque gosto deste leque de possibilidades que esta profissão me proporciona e gosto da própria conjuntura ou ementa curricular deste curso, como ele é configurado, me dando possibilidades de atuar em qualquer área que desenvolva aspectos ligados à educação. (DAVI)

Essa abrangência do campo de trabalho como motivo de escolha deve ser compreendida como a possibilidade que o curso oferece de amplos e diversos espaços para atuar com a formação em pedagogia. Conforme os sujeitos destacam, poder trabalhar em ONGs, empresas, entre outros, diferentemente do estudo de Basílio (2012), em que os sujeitos apontaram que entravam no curso com uma concepção de docência resumida à sala de aula e que o curso é que ia transformando essa concepção, nossos sujeitos por outro lado, buscaram o curso pelo fato de

terem convicção de que o curso tem amplitude no que se refere ao mercado de trabalho e ao campo de atuação. No entanto, cabe assinalar que, apesar de compreendermos a amplitude do campo de atuação de que o pedagogo dispõe, temos a clareza de que o curso de Pedagogia da UFPE tem na docência o seu foco principal, em consonância com o movimento nacional dos educadores tais como a ANFOPE, que configuram a docência como base da formação do educador, compreendendo a docência como o eixo principal.

Em síntese, podemos afirmar que determinantes isolados não são suficientes para explicar a escolha profissional, mas os indivíduos podem precisar ser tomados como um todo, para uma melhor análise, ou seja, é preciso avaliar o psicológico, o social, o cultural e o econômico interagindo entre si para uma melhor compreensão dos motivos que os fizeram escolherem o curso de pedagogia. No entanto, nesta pesquisa essa breve análise da motivação para a escolha do curso, tornou-se interessante na medida em que proporcionou elementos para ajudar a se compreender a constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia. Traz-se como exemplo o entendimento de docência apresentados pelos sujeitos como veremos a seguir.

7.2 O Entendimento de Docência dos Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE.

Podemos perceber, analisando os questionários e as entrevistas que de modo geral, os estudantes de pedagogia que foram sujeitos desta pesquisa, possuem uma concepção de docência de forma crítica e reflexiva, a qual pode ser atribuída ao seu processo formativo, uma vez que a grande maioria indicou que os referenciais teóricos estudados durante o curso foram um elemento significativo e positivo na constituição da profissionalidade docente dos sujeitos. A primeira pergunta da entrevista aos sujeitos permitiu analisar especificamente essa concepção de docência. A pergunta era a seguinte: Como você pensava que era a docência antes do início do curso de pedagogia e como você pensa, agora, ao término? Procurou-se, com essa pergunta, identificar a percepção dos alunos sobre o significado da docência e sobre o seu papel, perceber como constituíram a concepção de docência. Alguns referiram mudanças significativas no entendimento da docência, como evidenciam alguns dos sujeitos em seus relatos:

Eu pensava que a docência não era assim, dessa forma tão especializada e esquematizada, pensava que não precisava de um planejamento tão detalhado, de saber tantos conhecimentos. Que necessita de tanto diálogo, de tantos debates

para uma boa formação. Porque a gente aprendeu aqui no curso que tem que ter um plano de aula pelo menos a cada semana um planejamento novo. Então eu não sabia que seria assim tão organizado e detalhado e que o curso teria assim tanta amplitude e que era necessária essa relação com a prática de forma tão intensa. (MADALENA)

Eu pensava que era mais fácil, mais objetiva, e mais complexa que nós temos que estudar bastante para poder dar conta de uma formação que é voltada para a formação humana. Que precisa de vários tipos de conhecimento, tem que assistir muita palestra, que não é qualquer prática para se exercer de fato uma docência de qualidade. (VASTI)

No início, eu declaro que pensei que era bastante fácil, mas com o decorrer do curso eu vi que na verdade não era aquilo que eu pensava antes, porque tem que ter muita dedicação, muita vontade, e tem que perseverar bastante, exige diálogo, reflexões, exige esforço, leituras, experiências, uma formação de qualidade e um investimento individual também muito grande. (SARA)

Percebemos, a partir das falas, de modo geral que essa concepção de docência crítico reflexiva é significativa ao processo de formação docente, posto que em suas falas os estudantes de pedagogia trazem elementos significativos como a necessidade do diálogo na formação, os debates e palestras como espaços promotores de reflexões críticas que afirmam contribuir ao seu processo formativo, percebem a docência como uma prática social conforme nota-se na fala da seguinte estudante de pedagogia:

Bem, a docência, eu nunca achei que fosse algo fácil, eu sempre achei que é um trabalho árduo que exige muito do professor e, também, dentro dessa exigência, está uma responsabilidade muito grande porque nós estamos atuando com pessoas, formando cidadãos. (IZABEL)

Essa concepção de docência em perspectiva crítica, como prática social, está em consonância com o que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais que compreendem a docência, para além de apenas um ato pedagógico, mas, como um ato intencional que é construído em grande medida de relações sociais.

Compreende-se, desse modo, que os sujeitos percebem a docência com amplitude, na perspectiva de uma função formativa, que também é, de certo modo, técnica, mas necessita de relações sociais, que exigem um amplo grau de conhecimento, dedicação e responsabilidade com

o outro a quem se pretende formar. Dessa forma, a docência tornar-se uma atividade complexa à medida que as demandas sociais aumentam, e, nessa perspectiva surgem outras funções dentro do seu âmbito. Quanto a isso, Libâneo (2004, p. 28) vem afirmar que: “o mundo assiste hoje às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de saberes. Essas transformações levam à mudança no perfil desses diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino”.

Quanto à concepção de docência ampliada na formação do pedagogo, apresentada pelos sujeitos, e tomando como pano de fundo o debate que se estabelece entre diferentes concepções de docência, Pimenta (1988) diz que:

A posição que temos assumido é de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática.

Essa concepção de docência ampliada para além da especificidade do ensino e da sala de aula é considerada entre educadores como Libâneo (2004), Pimenta (1988), que entendem a Pedagogia como Ciência da Educação, compreendendo a educação como um processo de construção que integra diversos conhecimentos, o que, evidentemente, promove o desenvolvimento intelectual e moral do sujeito, que é construído cultural e socialmente a partir do contexto familiar e social no qual está inserido.

Cabe considerar que essa visão de docência ampliada apresentada pelos sujeitos está ancorada na perspectiva de sociedade moderna, a qual apresenta demandas de caráter social e educacional; esse caráter é promovido pelos efeitos do sistema capitalista e do processo de globalização que ultrapassaram os limites formais do espaço de atuação como apenas o âmbito escolar, pois se via apenas a relação existente entre a educação e a escola. Em sendo assim, na atualidade do processo de constituição e atuação profissional, podemos considerar que o pedagogo, em uma sociedade em constante processo de transformação, é o profissional que, a cada dia precisa possuir mais habilidades profissionais, para se enquadrar e para exercer “essa função de transmissão do conhecimento, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades.” (LIBÂNEO, 2004, p. 26)

Os sujeitos ainda atribuem valores pessoais ao exercício da docência, valorizam as interações com a sociedade e compreendem a relação teoria e prática como indissociável. Uma das estudantes analisadas afirmou que, inicialmente, tinha a concepção de docência atrelada apenas a didática, com a ideia de que “ter didática” seria saber ensinar bem. Isso pode ser percebido em sua fala:

Docência, para mim, está ligada ao ensinar, eu tinha essa visão, esse entendimento, no início. Que o professor tinha que se preocupar com a didática, e com a maneira de avaliar o aluno e com a disciplina. Agora, na universidade, eu continuo vendo dessa forma, mas os referenciais me dão uma maior credibilidade, entendimento; eu vejo de forma mais crítica e mais reflexiva a docência do que via antes. (ESTER)

Quanto a essa limitação do entendimento de docência atrelada exclusivamente à didática Rocha (2014) nos aponta que os estudantes acabam esperando que a didática, enquanto disciplina, lhes proporcione as ferramentas para serem excelentes docentes, como se fosse uma “fórmula mágica” para aplicar em qualquer situação no âmbito do ensino. Mas, de certo modo, essas falas revelam também o reconhecimento de que, para se ensinar, não são necessários apenas os saberes da experiência, mas também a valorização dos saberes pedagógicos e didáticos.

Cabe considerar que como afirma Ramos (2010), na universidade a docência ainda está condicionada ao domínio do conteúdo como bem pontua a autora no que respeita a um estatuto de profissionalidade não relacionado a um saber ensinar, mas sim, ao que vai ensinar. E isso de certo modo suscita nos estudantes uma concepção da didática como a prática do curso, como a “*disciplina redentora*”. Houve também dois sujeitos que não atribuíram valor ao curso como contribuidor na concepção de docência constituída por eles. Vejamos o que nos afirmam esses estudantes:

Então, assim, eu não penso que o curso de pedagogia em si tenha transformado a minha concepção de docência, ela permanece a mesma, porque é uma profissão que eu escolhi para exercer por gostar mesmo e por amor. (REBECA)

Assim, para mim eu não acho que o curso me ajudou a construir uma concepção de docência, pois não teve muita diferença de outro curso que eu já tinha feito, não teve então muita surpresa. Porque, quando eu entrei em pedagogia já possuía uma graduação em filosofia e já tinha atuado em sala de aula do ensino médio, então a mudança foi apenas a questão da adequação do ensino aos anos iniciais algo bem mais específico. (VASTI)

As falas apresentadas pelas estudantes leva-nos a considerar que o fato de ambas terem escolhido o curso por já atuarem na docência as levou a acreditar que a formação inicial em pedagogia não interferiu na constituição de sua profissionalidade docente.

Houve também estudantes que demonstraram entender a docência como base da formação, conforme o entendimento da ANFOPE. Vejamos o que nos dizem as seguintes estudantes:

Outro elemento que o curso me ajudou a refletir é a necessidade da atuação na docência porque embora hoje o leque seja grande da atuação da docência, em diversos setores, mas pensar a docência em sala de aula é algo que por incrível que pareça, vem se perdendo dentro do curso. Eu digo entre os alunos a maioria vem pensando o curso para tantos espaços que daqui a pouco não teremos mais professores (risos) (REBECA).

Apesar de tantas áreas para a pedagogia atuar, mas, aqui no curso, a gente pensa a docência para a sala de aula, e sabemos que as nossas atribuições estão em grande medida voltadas para o público da educação infantil, até o ensino fundamental I. É fundamental ter essa clareza, por exemplo, de que vamos estar em sala, senão ficamos perdidos ou frustrados quando nos formamos (MARIA).

Podemos admitir que o entendimento da ANFOPE, que toma a docência como base da formação do estudante de pedagogia, seja uma concepção que contribua à constituição de uma profissionalidade restrita, conforme denomina Hoyle (1980). Entende-se o foco na docência como base da formação como um eixo de diretriz, posto que a própria ANFOPE considera como fundamental à formação do professor a consideração de inúmeros elementos de profissionalidade que foram, inclusive, destacados pelos sujeitos de nossa pesquisa, em síntese a ANFOPE entende a docência como:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; **a docência como base da formação**; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das

possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE 2000: 37) (grifo nosso)

Percebe-se, a partir dessa colocação dos sujeitos, da ANFOPE e dos outros sujeitos que mencionamos anteriormente, que existe uma ambiguidade no entendimento do conceito de docência: enquanto estes últimos entendem a docência como base da formação, outros, por sua vez, a compreendem para além do ensino, ou seja, não tomam a docência como base da formação do professor.

Não pretendemos, aqui, esgotar essa discussão, nem tampouco solucioná-la, tendo em vista que esse dilema, que foi evidenciado em nos achados desta pesquisa, vem sendo explorado por teóricos como Saviane (2009) e que a perspectiva de uma definição de unidade em relação ao conceito de docência está longe de ser alcançada conforme observa na seguinte afirmação do autor:

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação. Saviane (2009 p.151)

Cabe mencionar que os diferentes e consecutivos pareceres que regulamentam a estrutura curricular do curso de pedagogia reforçam a continuidade dessa indefinição em relação à especificidade do pedagogo, o que se reflete significativamente na constituição da identidade desse profissional. Esta indefinição é alimentada pelo dilema entre a necessidade de uma política científica e acadêmica, para a área que é percebida como base da formação do pedagogo, e a política profissional, na qual o mercado de trabalho para sua atuação vem orientando “o que” e “como” se deve formar o professor. Essa discussão não está encerrada, visto que, ao longo dos últimos 20 anos, afloraram os debates, as polêmicas e as discussões dos professores nos fóruns

cabíveis, em nível nacional, bem como em cada instituição de ensino superior que tem sob sua responsabilidade a formação do pedagogo.

Em resumo, os estudantes analisados consideram que, hoje, a carreira docente vem enfrentando dificuldades. Eles relatam que não apenas a graduação, as especializações e, até mesmo, os cursos de mestrado, estão se transformando em mercadoria. Com isso, o mercado de trabalho está ficando cada vez mais complexo e competitivo. Há consenso, na fala dos estudantes, sobre a docência como uma profissão desafiadora, necessitando de atualização constante.

7.3 A percepção profissional da docência dos estudantes ao término do curso de pedagogia.

Pretendemos, aqui, apresentar a percepção dos estudantes sobre como se percebem profissionais ao término do curso de pedagogia. Essa discussão foi estabelecida a partir da entrevista semiestruturada, tomando como questão norteadora a pergunta feita aos sujeitos analisados: como você se sente finalizando o curso de pedagogia diante da possibilidade de exercer a docência?

Os estudantes entrevistados, na grande maioria, afirmaram que não se sentem preparados para atuarem como professores, mesmo reconhecendo que o curso lhes possibilitou um amplo domínio de referenciais. A propósito, destaca-se o fato de esses sujeitos, possuírem experiência significativa na docência, pois todos têm mais de um ano de atuação como docentes, conforme pode ser constatado nas seguintes falas dos sujeitos:

Eu, penso que mesmo já atuando como docente, não me considero preparada mesmo, eu ainda estou sentindo falta de mais, sinto que preciso melhorar. Porque nunca ninguém está preparado sempre temos surpresas. E que pelas experiências que eu tive eu sei que estou preparada entre aspas, porque sempre tem alguma coisa diferente. Mas, assim dos requisitos básicos, como a didática, como a questão de trabalhar com inovação, valorizar a família e saber ensinar, possibilitando ao aluno aprender. Mas, preparada totalmente não acho que estou. (ESTER)

Me sinto ainda insegura, mesmo que eu tenha aprendido muita coisa, penso que não sou ainda a professora que gostaria de ser. (MARTA)

Quanto ao sentimento de insegurança que aparece nas falas acima apresentadas, Dubar (1997) esclarece que a possibilidade de saída do âmbito da universidade, da comodidade de poder justificar-se enquanto aprendiz frente aos desafios estabelecidos pela profissão e ao confronto com o que exige o mercado de trabalho na atualidade, se constitui um momento significativo na constituição da identidade desses sujeitos em uma perspectiva de constituição de autonomia docente. É nessa saída e no estabelecimento dessa nova identidade, “a de profissional” que fora constituída, que o sujeito se percebe receoso e inseguro. Sabemos que essa insegurança não se justifica por falta de intimidade com o campo de atuação profissional, pois, desde os anos 2000, o curso de pedagogia da UFPE, a partir das reformas curriculares estabelecidas, tem posto em evidência a preocupação com a formação de professores, relacionando e estabelecendo a proximidade dos estudantes do curso com a educação básica, na inserção dos mesmos nas unidades públicas de ensino, tanto nas disciplinas de PPP como ao longo de todo o perfil do curso.

Dubar (2005) esclarece ainda que há uma relação direta de comunicação do sujeito com o meio em que ele vive, nesse caso a UFPE, e que culmina na estrutura de sua identidade. O autor também ajuda a entender que o modo como o outro nos determina interfere na forma como nos percebemos profissionais, como podemos observar nitidamente na fala abaixo da seguinte estudante analisada, a qual quando questionada sobre como se sente finalizando o curso, responde:

Eu me sinto insegura, não por mim, mas pelo que os colegas, ou os gestores de escola vão avaliar de mim, porque eu me acho uma boa professora, mas é preciso que isso seja também percebido por outros para se construir uma boa carreira. (MARIA)

Quanto à preocupação com a imagem estabelecida por outros, como destaca a fala evidenciada, concordamos com Dubar (2005) quando pontua que a identidade docente não é única, é sempre constituída do social. No entanto, cabe considerar que não nos tornamos docentes apenas pela imagem criada pelos pares, embora essa imagem possibilite a reflexão das atitudes e valores profissionais, ressignificando assim a profissionalidade docente, pois, segundo Nóvoa (1992), a formação do professor se constrói na busca pela construção da sua identidade pessoal e profissional, e se fortalece pela criação de redes coletivas de trabalho, em que as experiências e

os saberes são partilhados de forma mútua.

Outro elemento que foi evidenciado, além da insegurança, quanto ao exercício da docência, é o sentimento de felicidade, alegria, que envolve a satisfação de vencerem os obstáculos e percalços que encontraram ao longo do percurso da formação inicial, sentimento de alegria, de orgulho e de pertencimento ao curso e à instituição. Como mostram os seguintes relatos:

Eu me sinto feliz, eu me sinto vitoriosa, eu estou satisfeita com o curso de pedagogia; eu não eu posso dizer que encontrei aqui no curso, em nível de formação, mais do que esperança, muito mais do que almejei. Estou muito satisfeita com o que o curso me possibilitou de construção profissional. (REBECA)

Eu me sinto vitoriosa, são cinco anos, no meu caso mais de cinco, de muita dedicação; mais de cinco porque tranquei disciplinas devido ao trabalho que me esgotava; pois foram muitas as exigências, mas venci! (RUTE)

Eu me sinto muito feliz, foram 5 anos e meio de muitas lutas, mas eu sei que a docência não é fácil, não é valorizada. (VASTI)

Os estudantes sentem-se realizados com as conquistas proporcionadas pelo curso, mas apresentam questionamentos críticos quanto à falta de valorização da docência, quanto ao receio de continuarem na docência, como expressam os seguintes comentários quanto ao término do curso:

Primeiramente ansiosa, na expectativa; depois, não sei se desestimulada ou receosa, porque assim a Educação, a gente sabe que aqui ela não tem muito valor para a sociedade. Você pensa em estar em sala de aula profissionalmente, mas ao mesmo tempo pensa que vai ser um fardo duro para carregar. (DÉBORA)

Sinceramente ainda me sinto um pouco perdida, não porque não sei ensinar, mas porque as dificuldades são grandes. A gente sabe que a Educação precisa melhorar muito; as esferas municipais, estaduais e federais, e também as redes privadas de ensino precisam valorizar mais os docentes. (SARA)

Esse sentimento de expectativa em relação à construção do respeito pela profissão docente e pelo compromisso com o crescimento social da mesma, o que conseqüentemente, contribui ao crescimento cultural do país, é significativo, pois precisa ser pensado e trabalhado e elaborado ao

longo de curso de formação inicial e ganhar fôlego nos âmbitos de luta pela classe docente, a exemplo dos sindicatos da categoria. Concordamos com Imbernón (2004, p. 55), quando afirma que:

[...] a formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Alguns sujeitos ainda evidenciaram que, ao término do curso, despertou o desejo de atuarem em outras funções dentro do âmbito da educação, que não a sala de aula, conforme exemplificam os relatos a seguir:

Diante da possibilidade de exercer exatamente a docência, não me sinto totalmente preparada, mas atuar como, por exemplo, auxiliar de coordenação, aí me sinto mais preparada, porque eu atuei bom tempo. Mas para a sala de aula eu apesar de já ensinar eu acho que preciso de mais um aperfeiçoamento, ou pós ou vivencia maior. (MADALENA)

Eu me sinto pronto, mas pronto a novas possibilidades dentro da educação, não necessariamente apenas atuar na sala de aula. (DAVI)

Percebe-se que os sujeitos, de modo geral, constituem diversas formas de identificar-se com a docência, exatamente porque a identidade docente é construída a partir das experiências de cada indivíduo.

Em resumo, podemos concluir que as “vozes” dos estudantes, quanto ao modo como se percebem nesse findar de curso, apresentam possibilidades de formação e de revisão de discussões no campo da prática pedagógica e da formação de professores no que se refere ao que se discute na atualidade. As diferentes falas dos estudantes expressam visões, e sentimentos e perspectivas, de acordo com os quais é preciso valorizar os aspectos da docência, observando os elementos da profissionalidade docente indicados, objetivando repensar o processo de formação com vistas à constituição da profissionalidade dos futuros docentes a serem formados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi compreender os elementos que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade de estudantes do curso de pedagogia da UFPE. Para isso, fez-se necessário, inicialmente, resgatar e entender o processo de constituição da profissão docente, articulado ao processo de profissionalização da docência, resgatando toda a gênese desse processo histórico em que se situam o contexto da institucionalização do processo de ensino, posteriormente a estatização do ensino e, conseqüentemente, a institucionalização do processo de seleção para atuação docente.

Nesse caminho, buscamos entender o processo de construção da docência, a compreensão de conceitos sobre o ensino, as concepções de docência, de trabalho, profissão, ofício e sobre o trabalho docente, compreendendo que a docência tem uma história, na qual estão guardados, os percursos, os anseios e as expectativas iniciais e atuais relativos à profissão. Cabe destacar que resgatar essa história não contribuiu apenas para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, mas também para reavivar nosso desejo em continuar sendo professor, e de contribuir com pesquisas e leituras sobre a docência.

Aprofundando o objeto de pesquisa, passamos a discutir, em seqüência, a discussão sobre a formação inicial, tendo em vista que estamos observando a profissionalidade do sujeito em formação, e que também a formação é elemento do processo de constituição da profissionalidade docente; evidentemente que não é o único elemento, posto que, como tão bem afirma Bianco (2009), o caminho da profissionalização da docência está pautado no tripé formação, participação e experiência.

Desse modo, partimos para o resgate do histórico da formação inicial e do curso de pedagogia, a fim de contextualizar melhor o objeto estabelecido, compreendendo, a partir disso, que sempre houve uma dualidade de compreensão no processo formativo dos estudantes de pedagogia: se seriam especialistas ou executores.

Apresentamos ainda, os estudos sobre a formação inicial do profissional docente, com o resgate das políticas educacionais, porque consideramos que estas são o primeiro ponto de desenvolvimento docente e desenvolvem um papel direcionador dos processos formativos docentes, tendo em vista também que as políticas educacionais, a partir da década de 90, não

apenas direcionam processos formativos, mas procuram dar sustentabilidade à educação básica, na medida em que direcionam financiamentos, currículos e processos avaliativos. Como reflexo das reformas educacionais no país. As políticas contribuem ainda para a qualidade das formações oferecidas nas IES.

Adentrando no conceito chave de nossa pesquisa passamos a discorrer em capítulo sequencial, sobre a Profissionalidade docente, tentando resgatar a origem do termo, as concepções e os conceitos que envolvem essa categoria teórica, compreendendo, por exemplo, que existe uma diferenciação entre os termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Que há uma ambiguidade sobre o modo como o termo profissionalidade é destacado pelos estudos, não havendo um consenso.

Apresentamos a qual concepção de profissionalidade docente estamos filiados, que é aquela estabelecida por Sacristán (1995 p. 22), ou seja, “como afirmação do que é específico na atuação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constitui a especificidade de ser professor”.

Além da definição do conceito, compreendemos que o termo não indica apenas o desenvolvimento, mas, oportunizando o vir-a-ser, e que o termo profissionalidade encontra-se em constante processo de elaboração.

O interesse em observar a constituição da profissionalidade docente torna-se relevante para o campo de formação de professores, à medida que fornece uma ampla perspectiva de análise, que desmistifica a compreensão da profissionalização da docência apenas como elemento externo de certo modo pré-definido, entendendo a profissionalidade como atribuída a elementos subjetivos, portanto internos aos sujeitos.

Estando atreladas ao termo profissionalidade, tanto a concepção de individualidade do sujeito quanto a de coletividade estão presentes na relação do construir-se docente, na medida em que a subjetividade não é considerada isolada do processo de formação dos estudantes de pedagogia, sujeitos desta pesquisa. Percebemos ainda, neste estudo das categorias teóricas, a importância do sentimento de pertencimento no processo de constituição da profissionalidade docente para o engajamento nas atividades docentes.

Compreendidos os termos e conceitos atrelados à concepção de profissionalidade, passamos a discutir todo o levantamento das pesquisas encontradas que foram realizadas no período entre 2000 e 2104, com o objetivo de conhecer o que vem sendo discutido sobre a

temática, em que caminhos e direções as pesquisas se direcionam e quais as lacunas de pesquisas apresentadas no interesse de fundamentar o objeto desta pesquisa e aprofundar pesquisas futuras. Em síntese, todo o levantamento nos fez perceber que as pesquisas sobre a profissionalidade docente não estão tomando como sujeitos os professores em processo de formação, o que evidencia a urgência, a necessidade e importância dessa presente pesquisa de tese realizada.

Esta pesquisa de tese procurou contribuir com uma melhor compreensão da constituição da profissionalidade dos futuros docentes, facilitando o entendimento desse processo durante a formação inicial, buscando assim colaborar para um repensar sobre a docência, a função do professor e sua formação, considerando esta uma tarefa indispensável frente às demandas da formação profissional docente desta década.

Apresentado o estado da arte, passamos a discutir a subcategoria identidade docente, uma vez que a identidade e a profissionalidade mantêm uma relação dialética no processo de constituição do ser docente, tomando como referencial teórico Dubar (2005), visto que se compreende que a relação e a comunicação do sujeito com o seu trabalho/estudo terminam por estruturar a sua identidade, o modo como os outros nos define interfere na forma como nos percebemos e interfere em nossa subjetividade. Em síntese, a identidade profissional configura-se como uma identidade particular que se destaca entre outras identidades dos sujeitos.

Explanados os marcos teóricos, bem como os conceitos trabalhados, passamos, então, em síntese, resgatar os principais resultados encontrados nessa pesquisa de tese desenvolvida.

A partir das categorias de análise, tornou-se, então possível compreender os elementos que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade de estudantes de pedagogia da UFPE; para entender tal objetivo, procuramos inicialmente a identificar os elementos que interferem na constituição da profissionalidade docente de estudantes, facilitando ou dificultando essa constituição profissional.

Considerando os aspectos que favorecem essa profissionalidade, encontramos os seguintes elementos: o gostar de ensinar, a realização pessoal; a qualidade dos professores do curso de pedagogia; a motivação por parte de alguns docentes do curso de pedagogia; o embasamento teórico adquirido no curso de pedagogia; a motivação por parte de alguns colegas que atuam na docência e demonstram satisfação e a troca de experiência com os colegas de turma; a influência que o meio acadêmico exerce sobre a formação dos estudantes do curso de pedagogia; a amplitude de áreas de conhecimento que contribuem para a constituição do curso,

como sociologia/psicologia/ filosofia; a inserção precoce no mercado de trabalho; e a prática docente.

Dentre os elementos destacados, merecem algumas considerações os elementos gostar de ensinar e a realização pessoal que aparecem como os primeiros elementos considerados pelos sujeitos como condições sinequanon para a docência e a constituição da profissionalidade, posto que os sujeitos consideram a formação inicial em pedagogia também como uma realização pessoal, e isso contribui à sua profissionalidade na medida em que o modo como se percebem como docentes e pessoas interfere no modo como se constituem profissionais.

A qualidade dos professores formadores é significativa para a constituição da profissionalidade dos sujeitos, na medida em que os estudantes de pedagogia tomam esses professores como modelo a ser seguido.

A motivação por parte dos colegas que atuam e se identificam com a docência foi apontada como significativa, na medida em que os saberes da experiência são revelados e compreendidos como dialogando com outros saberes que configuram a formação e a constituição profissional docente destes estudantes de pedagogia. Pois, percebe-se que os sujeitos também evidenciam o conhecimento teórico adquirido no curso como elemento que facilita sua profissionalidade, conhecimento teórico que Pimenta (1999) denomina de saberes do conhecimento. Nesse sentido, os achados da presente pesquisa coadunam com o que afirma Tardif (2002) quanto aos saberes docentes, afirmando que o saber docente é plural e resulta evidentemente de saberes oriundos da formação profissional que se articula com diversos outros saberes provenientes de experiências anteriores. Quanto à amplitude das áreas de conhecimento apontadas pelos sujeitos, nos revela uma perspectiva de um vir-a-ser, possibilitando não apenas a amplitude do conhecimento e de áreas de atuação mas a constituição de uma profissionalidade mais extensiva.

O elemento *influência do meio acadêmico* se destaca pela noção de pertencimento, que é fundamental à constituição da profissionalidade docente. Quanto à inserção precoce no ambiente de trabalho, a empregabilidade que o curso oferece é um fator agregador e estimulador, possibilitando uma melhor relação teórico-prática no processo formativo, contribuindo para a constituição da competência profissional, sendo esta uma das dimensões da profissionalidade tal como afirma Contreras (2002).

Resgatados os elementos que foram apontados como facilitadores da profissionalidade dos sujeitos analisados, passamos então, a pontuar os elementos que se revelaram como dificultadores são eles: a relação pouco afetiva com os professores; a complexidade dos conteúdos; o grande quantitativo de estudantes de pedagogia que não querem exercer a docência e a indecisão de alguns estudantes; a falta de coletividade; a falta de corporeificação da palavra pelo exemplo por parte dos docentes do curso; a falta de estrutura do Centro de Educação; a desvalorização da docência; as lacunas de conhecimento sobre determinados temas emergentes e sobre os problemas reais da prática docente; e administrar o tempo para trabalho e estudo.

Em se tratando da *relação pouco afetiva e a complexidade dos conteúdos*, entendemos que os sujeitos destacam haver pouca relação afetiva entre estudantes e professores do curso de pedagogia, alegando que os professores atribuem maior valor aos conhecimentos teóricos do que às relações interpessoais. Revelam, ainda, que as poucas relações afetivas estabelecidas são constituídas por predileção pelos estudantes que fazem monitoria, Pibic ou extensão, esse elemento dificultador é significativo na medida em que se sabe que a relação professor/aluno é um forte elemento na constituição da profissionalidade docente, como evidenciam outros estudos como o de Cruz (2012). Em relação à complexidade dos conteúdos como entrave à constituição da profissionalidade docente tal como destacam os sujeitos, cabe considerar que esse entendimento, revelado como dificuldade na formação inicial em pedagogia, em grande medida se fundamenta nas dificuldades, provenientes da formação no ensino fundamental e médio.

Quanto ao grande quantitativo de estudantes que não querem exercer a docência, consideramos que esse elemento surge como um grande dificultador da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE, uma vez que esse elemento, inclusive um dos mais citados pelos sujeitos, revela que essa falta de interesse pela atuação na docência exerce influência nos demais estudantes do curso, reforçando uma visão de docência ampliada e busca por outros espaços de atuação em detrimento da atuação no âmbito do ensino nas salas de aula.

A *falta de coletividade* foi outro elemento apontado como dificultador no processo de constituição da profissionalidade docente dos sujeitos analisados; estes revelam falta de clareza no que tange à necessidade de interação com os pares, um alto grau de conflitos entre os estudantes, para a realização de atividades cuja realização em conjunto se configura essencial; as entrevistas mostraram ainda a falta de entendimento de que o trabalho coletivo é parte integrante da formação docente e um alto estímulo ao individualismo justificado pela necessidade de

produtividade estabelecida pela sociedade capitalista. Em síntese, essa falta de compreensão da noção de coletividade dificulta a profissionalidade na medida em que contribui com a constituição de uma falta de noção de pertencimento a uma classe profissional docente, contribuindo no processo de desvalorização da docência.

Foram destacados, também, como fatores de dificuldade, a falta de materialização do discurso através da prática por parte dos professores formadores, que seria a corporeificação da palavra pelo exemplo conforme denomina Freire (1996), evidenciando os sujeitos, que os professores formadores, vêm efetivando suas práticas docentes com descompromisso com essa materialização do discurso de forma coerente e que essas práticas interferem no modo como os estudantes de pedagogia constituem sua profissionalidade, porquanto a dimensão da obrigação moral evidenciada por Contreras (2005) não é percebida nessas práticas dos formadores, o que influi na formação inicial dos sujeitos analisados.

Foram evidenciados, ainda, fatores dificultadores da profissionalidade, tais como a dificuldade em administrar e relacionar o tempo para trabalho e estudo e a falta de estrutura do Centro de Educação. A questão do tempo apresentou-se como dificuldade: porque os sujeitos analisados sentem-se limitados, por não poderem dedicar-se intensamente ao curso e aos estudos devido ao trabalho; por sentirem-se excluídos de atividades de extensão, monitoria e Pibic; e, ainda, por sentirem que não correspondem à expectativa que a universidade estabelece sobre o estudante da instituição, expectativa compartilhada com a que a sociedade constrói sobre o estudante da UFPE.

Cumpram-se destacar que, um elemento dificultador que ganha bastante relevância no depoimento dos sujeitos é a questão da *desvalorização da docência*, elemento que aparece também como dificultador da profissionalidade em outros estudos, tais como os de Barreto (2011) e Basílio (2012), posto que a profissionalidade docente requer um espaço de reconhecimento da profissão, e o fato de a representação da docência continuar estabelecida sob a ótica da desvalorização torna-se preocupante, visto que o modo como os estudantes futuros docentes percebem-se como profissionais interfere no modo como constituem-se profissionais. Uma vez que, pudemos evidenciar que estes percebem a profissão a partir de condições críticas de desvalorização, como a falta de credibilidade, o aumento das atribuições docentes, e um profundo desânimo quanto ao exercício profissional docente.

Os dois últimos elementos pontuados como dificultadores da profissionalidade dos estudantes foram as lacunas de conhecimento sobre determinado tema e sobre os problemas reais da prática docente, lacuna no sentido de aprofundamento de estudos de temáticas tais como inclusão, relações étnico-raciais, pedagogia empresarial, sexualidade, entre outros. Essas lacunas surgem nas falas dos sujeitos como dificuldades na medida em que eles se sentem pouco capacitados e com ausência de saberes experienciais para atuar com práticas educativas que exijam conhecimentos sobre tais temas. Quanto à relação dos conhecimentos com a prática, os sujeitos apontam o desconhecimento dos professores formadores sobre a realidade dos campos de estágio e a realidade prática que se estabelece nesses ambientes.

Analisando a concepção dos estudantes de pedagogia sobre a contribuição da formação inicial na constituição da profissionalidade docente, identificamos três concepções: a concepção de contribuição para a *Formação crítico reflexiva*, a concepção de contribuição da *relação teórico-prática* e a concepção de contribuição para *formação profissional*.

A primeira, estabelecida pelo tripé ensino/pesquisa/extensão, possibilita a constituição da profissionalidade no movimento de reflexão sobre crise de identidade e finalidade da universidade.

A segunda, estabelecida pela prática docente das PPPs, possibilitando aos sujeitos mobilização e troca de saberes experienciais; os sujeitos evidenciaram que o curso é comprometido com o estabelecimento da melhoria da relação teórico/prática, possibilitando a ampliação do entendimento dos limites de atuação profissional, e que a relação da instituição com a sociedade é significativa, pois os contextos socioculturais, estabelecidos pelas trocas com as unidades de ensino, criam nos sujeitos a possibilidade de constituírem valores fundamentais ao exercício profissional docente.

A terceira é estabelecida pela reflexão sobre o próprio exercício profissional, sobre outros espaços de formação e sobre as políticas educacionais, constituindo nos sujeitos a concepção de incompletude profissional e a necessidade de estar em constante processo de formação para além da formação inicial, a possibilidade de constituição de uma profissionalidade expansiva e reflexiva. Os sujeitos destacaram que a formação é também estabelecida em outros espaços de formação, como instituições religiosas e movimentos sociais, e que esses espaços são significativos na constituição da sua profissionalidade, estes revelaram ainda a preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos profissionais para além dos disciplinares e didáticos,

apontando a relevância das políticas educacionais em seus processos formativos no âmbito do curso de pedagogia.

Analisando a identificação com a profissão docente no percurso formativo inicial dos estudantes de pedagogia da UFPE, podemos compreender os motivos que levam os estudantes a ingressar no curso, compreendendo suas escolhas dentre as quais a *identificação com a docência* é o motivo com maior índice de frequência que levaram os estudantes analisados a ingressarem no curso com 20% e *abrangência do campo de trabalho* aparece como segundo maior elemento de motivação de escolha com 14,5%.

Quanto ao entendimento de docência, analisando os questionários e as entrevistas de modo geral, os sujeitos possuem uma concepção de docência crítico reflexiva, a qual está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, por sua vez compreendem docência não apenas como um ato pedagógico, mas como um ato intencional e constituído de relações sociais diversas.

Os sujeitos analisados concebem a docência ampliada como sendo aquela para além da especificidade do ensino em sala de aula. Por fim, analisamos também a percepção profissional de docência tomando como destaque o fato de esses sujeitos estarem em fim de curso como se percebem na possível atuação profissional de fato como docente, onde os sujeitos apresentaram sentimentos de insegurança pelo motivo de não se sentirem preparados o suficiente, revelaram ainda a preocupação com a imagem docente que precisa ser construída, mas também evidenciaram sentimentos de alegria e satisfação por estarem em conclusão do curso de pedagogia e revelam também uma forte expectativa de construção de caminhos para a valorização da docência ao passo que alguns evidenciam o desejo de exercer outras funções, que estejam atreladas à docência, mas que não sejam especificamente, a sala de aula.

Uma das considerações que, de modo geral, podemos fazer após a construção desse trabalho de pesquisa é que de fato existem elementos dificultadores no processo de constituição da profissionalidade dos estudantes de pedagogia da UFPE, e que a maioria dos elementos elencados são do âmbito das relações interpessoais, poucos sendo de caráter estrutural, de currículo, ideológico ou didático, o que revela a necessidade de maior discussão no âmbito do curso de formação inicial, sobre o conceito e o entendimento da temática da profissionalidade docente, pois percebemos que os maiores esforços de discussão da temática têm ficado restrito ao âmbito da pós-graduação em educação, como revela nosso estudo de estado da arte. Maior

discussão na graduação faz-se necessária na perspectiva de contribuir com maior clareza quanto ao fato de que o professor não se constitui profissional da docência apenas pela posse de conhecimentos teóricos, despertando assim o olhar para atitudes e valores que é necessário desenvolver e mobilizar no âmbito de seu processo de formação inicial, como as atitudes de respeito e desenvolvimento da alteridade.

Uma das considerações, que cabe trazer da pesquisa, seria o fato de que um dos maiores dilemas que os estudantes de Pedagogia têm enfrentado, é a necessidade de saber claramente o que é a profissionalidade, qual é a função do professor na atual sociedade, conhecer as características e as especificidades dessa função, pois, conforme afirma Sacristán (1995), a profissão define-se por suas próprias práticas, regras e conhecimentos sobre a atividade que realiza.

Portanto, cabe ainda, e sempre, a discussão sobre o que é a docência como profissão e sobre a constituição de profissionalidade docente. Consideramos que essa discussão não deve limitar-se apenas aos eventos acadêmicos e às pesquisas da pós-graduação, mas efetivar-se como conteúdo a ser vivenciado no âmbito do curso de pedagogia com maior ênfase, e levá-los a refletir sobre seu processo formativo e projetar o futuro de sua atuação profissional, compreendendo que a profissionalidade continua a se constituir durante a vida profissional.

Para que a formação em pedagogia venha a se caracterizar como produtora de uma profissionalidade crítico reflexiva que possibilite transformação individual e coletiva, é necessário que se possibilitem aos estudantes de pedagogia estudos e reflexões sobre o que se configura o conceito de profissionalidade, a discussão e a ampliação das produções que discutem a temática no âmbito das atividades de pesquisas desenvolvidas no centro de educação, por exemplo, os trabalhos de conclusão de curso e as pesquisas de Pibic.

A partir das análises, observamos a necessidade de ampliar pesquisas que possibilitem a oportunidade de voz dada ao estudante de pedagogia no contexto do seu processo formativo. As diferentes falas dos estudantes de pedagogia analisados expressam visões, expectativas, sentimentos e perspectivas as quais é preciso valorizar os aspectos positivos da docência e contributivos indicados, objetivando repensar o processo de formação com vistas à constituição da profissionalidade dos futuros professores.

Por intermédio desta pesquisa, percebemos a relevância de pesquisas que envolvam o professor como profissional e como pessoa, que tomem como importantes atitudes e valores.

Também se fazem indispensáveis pesquisas que se dediquem a discutir a identidade docente de futuros professores com maior profundidade, observando sua subjetividade, pesquisas que venham a reforçar o reconhecimento da profissão de professor e dar amplitude ao debate sobre a profissionalidade docente.

Fazem-se necessárias, ainda, pesquisas que se debrucem sobre a análise dos currículos dos cursos de pedagogia, buscando perceber como vem sendo abordado e trabalhado o conceito de profissionalidade docente.

Há necessidade de a universidade voltar-se para esse caráter de pesquisa, a fim de compreender e contribuir com o processo de ensinar e aprender na formação de professores e, conseqüentemente, na melhoria da educação que será oferecida aos estudantes da educação básica, constituindo concepções de educação, de formação e de escola que merecem ser discutidas e analisadas quando se investigam o trabalho e a formação docente, levando em consideração que as mudanças, tanto as sociais, quanto as econômicas, e as políticas, provocaram transformações nos sistemas de ensino e no perfil dos professores.

Enfim, diante das sugestões de pesquisa apresentadas, fica o desafio futuro de continuar na busca de melhor compreender a Profissionalidade Docente, de lutar por uma constituição da docência devidamente valorizada, pela qualidade da formação de professores e pela qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S.; MELO, M.M.O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, 2005.

ALTET, M. Qual (ais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A. **Profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **Constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07p8-3027--Int.pdf -;/. Acesso em: 10 de setembro de 2008.

ALMEIDA, M. I. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais- vozes do professor da escola ciclada. In: MONTEIRO, Aída Maria et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, Nilda. **Formação de professores pensar e fazer**. 1ª Edição. São Paulo:Cortez, 1992.

ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1999.

BARRETO, M. S. **A Constituição da Profissionalidade de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARISI, G. **La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie.** L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan, 1982.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BASÍLIO, M. A. T. **O curso de Pedagogia nas representações sociais dos seus estudantes.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BARNETT, Ronald. **A Universidade em uma era de supercomplexidade.** Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BATISTA NETO Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Massangana, 2006.

BAZZO, V. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades.** 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores:** entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: UBA Novedades, 1996. (Serie Los documentos, 1).

BERENGER, M. **A profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática: o fenômeno do mal estar docente e suas implicações.** 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de matemática) - Centro de Educação, Pontifícia Universidade católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BIANCO, R. C. R. **Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de Universidades do Estado de Goiás**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2009.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDONCLE, R. La professionnalisaiion des enseignants : les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n.105,1994.

BRAEM, S. **Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française**. In : Interim Conference of ISA. Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52, Comunicação, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRANDÃO, C. R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, J. C; GENTILLI, P; KRUG, A; et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/SME, 2000.

BRASLAVSKY, C. Orientaciones y Criterios para el Diseño de Programas de Formación de Profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 13-50, 1999.

BRASLAVSKY, Cecília (org.). Educação secundária: mudança ou imutabilidade? Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96). IN: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB Interpretada: Diversos Olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835.

BRASIL, Decreto nº 3.276, de 6/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado,7/12/99.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP**. n. 1, de 15 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la Enseñanza**. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, J. C. P. et al. **Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do Projeto de Formação do Pedagogo na Feusp**. São Paulo: Plêiade, 1998.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **500 anos de educação do Brasil**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Ano 23, n. 75. Campinas: CEDES, p. 67-83. 2001.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. 1º ed. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-147.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor universitário na transição de paradigmas. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento Profissional Docente: Contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara, São Paulo, JM editora, 2001.

CHIZOTTI A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.
CRESWELL, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

CRUZ, S. P. S. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M.R.; SUCENA, L.F.M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS-ABEP**, 4 a 8 de novembro de 2002, ouro preto. **Anais...** Ouro Preto, 2002, compact disc.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

DEMAILLY, L (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, *Sociologie du Travail*, XXIX (1), 59–69.

DEMO. P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 9 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 2000. Seção Ponto de Vista. Disponível em <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/issue/view/35>. Acesso em: 15 março. 2014.

DOMINGUES, J.L. **Anotações de leitura dos parâmetros nacionais do currículo de Ciências**. In: Os currículos do ensino fundamental para as escolas públicas brasileiras. São Paulo: Autores associados, 1998.

DUBAR, Claude **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação** Lisboa: Porto Editora, 1997

DUBAR, C. **A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F. A Ambiguidade da Docência: Entre o Profissionalismo e a Proletarização. in: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. 1º ed. Brasília: Plano Editora, 2002.

ESPÍNDOLA, E. **Profissão professor de matemática: um estudo sobre as representações sociais** 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente; a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC. 1999.

ETZIONI, A. (1969) *The Semi-Professions and their Organizations*, Free Press, New York.

FANFANI, E. T. Reflexões sobre a construção social da profissão docente. In.: MEDRADO, C. V.; VAILLANT, D. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**. OEI, Fundação Santillana, Madrid, p. 39-47, 2009.

FERRAZ, B. T. **Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

FLEXNER, A. (1915) ‘Is social work a profession?’, Proceedings of the National Conference of Charities and Correction, Hildmann Printing, Chicago, pp. 576–590

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação dos educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOSTER M. M e FONSECA D. G. **Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente** 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2010

FURRER, C.; SKINNER, E. A. Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, p. 148-162, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 31, junho de 1996.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo dos profissionais da educação básica: políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, ano XX, n 69, p. 17-277, dezembro/1999.

FREITAS, H. C. L. A. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade.** v.28, n.100, p. 1203-1230. 2007.

GATTI, B. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2011.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, E.S; BARBOSA, E.F. 1999. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais - Educativa. 2000. Disponível em: <http://www.educativa.org.br> Acesso em 30 de agosto de 2011.

GOUVEIA , M. C. Mestre: Profissão Professor(a) processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. jul./dez. 2001.

GUALTIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**, 2. Ed. Editora Injuí, 2006.

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: Um olhar a partir do ensino fundamental**. 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

GRINSPUN, M.P. S. Z. Formação de profissionais : uma questão em debate. In: **múltiplas leituras da Nova LDB: lei de diretrizes e bases da Educação Nacional** (LEI nº 9394/96) organização : Alvez, Nilda; Villardi Raquel. Rio de Janeiro: Dunya Ed.; 1998.

HAMZE, Amélia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em 24 de março de 2011

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age**. London, Cassell; New York, Teachers' College Press; Toronto, University of Toronto Press, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3º ed. Rio de Janeiro: DPU&A, 1999.

HOBOLD, M. M. **A constituição da Profissionalidade Docente: um estudo com professores de educação profissional**. 2004. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do vale do Itajaí - ITAJAI-SC, 2004.

HOBOLD E MENSLI, **A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, set./dez. 2012

HOYLE, E. Professionalization and desprofessionalization in education. In ERIC H. & JACQUETTA M. (Orgs.) **World year book of education professional development of teachers** London: Kogan Page. p. 42–54. 1980.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÖVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** (Coleção questões da nossa época) - 6. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

JESUS, S. N. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálisis*, v. 7(2), 192-202.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Anais do XIII ENDIPE**, 2006. Pernambuco: ENDIPE, 2006.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2007.

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.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos – **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos,** 2006, 21ª edição.

LIRA, A. **Tornar-se, ser e viver do professorado entre regularidades e variações identitárias.** 2007. 140f. tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2008.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão.** Portugal: Edições ASA, 2001.

LOPES, S. C.; MARTINEZ, S. A. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, n.15, set/dez, 2007. pp 53-77.

LOPES, A.; PEREIRA, F. Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. **Educação, Sociedade e Culturas,** v.22, 2004, p.109-132.

LOUZANO, P. (coord.). **Who wants to be a teacher in Brazil? Are teachers being well prepared for the classroom? Attractiveness, selection and training of teachers in Brazil.** FinalPaper. Encontrado em: <http://www.fundacaoemann.org.br/conteudo/detalhes> Download.aspx? cod Conteudo=90. Acesso em 20/08/2013.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

LÜDKE, M. **O Professor, seu saber e sua pesquisa**. In: Educação e Sociedade, ano XXII, nº. 74. Campinas: Cedes, 2001

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 25, n. 89, set-dez, 2004. p. 1159-1180.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAUÉS, E. Narrativas e saber docente: um estudo da relação entre conhecimento pedagógico de conteúdo e conhecimento de conteúdo de ciências das professoras das séries iniciais. In: **ANPED, GT- Formação de Professores**. 2003. Acesso em jul/2013. Disponível em www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p589.doc

MAÇANEIRO, N. **A professora e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis**. ITAJAÍ (SC). 2006

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 2010.

MARUJO, L. **As Representações sobre a profissão e a Profissionalização Docente de professores(as)**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

MASETTO, M. T. Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M.L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2009.

MERCADANTE, M. S. **Profissionalidade docente na educação profissional técnica de nível médio**. 2004. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de et al., (1985). A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau: sua evolução histórica e articulação com as mudanças ocorridas na escola elementar. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 4 v.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p.

MIZUKAMI, Maria. G. N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986

MORGADO, J.C. **Currículo e Profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação. Porto Alegre, ano XXII, n.37, p. 7- 32, março, 1999.

MONTEIRO, I.A. **Formação inicial e profissão docente: As representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2005.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MORTARI M. **Professor um trabalhador- a qualidade/ quantidade do produto de seu trabalho**. 1990. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) programas de estudos, pós-graduados em Educação: história e filosofia PUC/SÃO PAULO.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

OLIVEIRA V. S.; SILVA R. F. A. escolha profissional docente. In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE- EPENN, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2007.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PAGANINI, S. E. **A Profissionalização Docente: identidade e crise**. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

PARSONS, T. **“Professions**. International Encyclopedia of the Social Sciences, London, Macmillan Company, vol. 12. 1972

PENNA, A. **O Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas Estaduais de São Paulo: Posições Sociais e Condições de Vida e Trabalho**. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programas de Estudos, Pós-graduados em Educação: história, política, sociedade PUC/São Paulo, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PERRENOUD, P (2001). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação)

PENIN, S. **A profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35 - 50.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. Um estudo de representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social: questões teóricas metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005,

RAMALHO, B. **A dimensão a profissional do trabalho feminino**. In: IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular, 1994.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, K. M. **Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de atualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária**. 2008. 347f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2008.

RISTOFF, D. A tríplice crise da formação de professores. Portal ANDIFES -Setembro de 2012. Disponível em: www.andifes.org.br/index.php .

ROSSETO, R. Etimologias e saberes. **Espaço Pedagógico**, v. 9, n. 2, p.86-89, dez. 2002.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. **O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência**. 28ª Anped GT: Educação Matemática. Caxambu, 2005

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, v.13, p.108–126, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 94-103. jan./abr., 2007.

RODRIGUES, A.R. **Pontuações Sobre a Investigação Mediante Grupos Focais**. Seminário COPEADI – Comissão Permanente de Avaliação e Desenvolvimento Institucional. 1988.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira (1997). As lutas ideológicas em torno da educação na primeira fase do novo regime. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 19ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes (pp. 142-153).

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. SãoPaulo: Cortez, 2010.

SÁ-CHAVES, I. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (org.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

SACRISTÁN, G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SALES, M. P. S. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTOS, P. I. **Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

SANTOS, S. M. M.; DUBOC, M. J. O. Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa: v 7, n 2, p.105-124, 2004

SARRAMONA, D.; NOGUEIRA, J. Que és ser profesional docente? **Revista de Teoria de la Educación**. Espanha, v. 10, p. 95-144, 1998.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz nos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária.** Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In SAVIANI, D. ALMEIDA, J.S. DE; SOUZA, R. F DE; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SECO, G. M. S. B. (2002). **A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências.** Porto: Edições Asa.

SERON A.G. Professorado, Educação e Sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, p. 31-65, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades.** Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUZA, G. **As condições de trabalho e a satisfação profissional: dimensões do profissionalismo docente no ensino médio.** 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil. O curso de pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, n. 68, dez. 1999. p. 220-238

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

SCHIEFELBEIN, E. et al. Las Características de la Profesión de Maestro y la Calidad de la Educación en América Latina. **Boletín del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO**. Santiago, Chile, n.34, ago, 1994.

SCHMIDT L. M.; RIBAS M. H.; CARVALHO M. A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção polêmicas do nosso tempo; 66

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, Selma T. L. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica**. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. Trad. B&C. Rev. de textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2003.

SIQUEIRA. Luís. De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875). São Cristóvão: UFS, 2006.

SOUZA e SOBRINHO, **formação e profissionalização docente: revelações a partir de histórias de vida** VI Encontro de Pesquisa em Educação Da UFPI – 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago 2000.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

_____. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 255-277, 2008.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TAVARES, S. C. A. **A profissionalidade ampliada na atividade educativa.** 2002. 152 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

TAVARES, José et al. Docência e aprendizagem no ensino superior. Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Porto, n. 3, 2004, p. 15-55.

TENTI FANFANI, E. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

TENTI FANFANI, E. La condición docente. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

TEIXEIRA, M.C.S. CUYABANO, E.D.S. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, 340. mayo-agosto, 2006.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papyrus, p.75-98, 1998.

VEIGA, I.P. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a Nova LDB. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.** vol.24, n.85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

WELCH, S. Avaliação do impacto da televisão nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas norte-americanas. In. **2 anos da TV escola – Seminário internacional**. Secretaria de Educação à Distância, MEC, Brasília, 1998. Séries de estudo. Educação à Distância. P. 53-56.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R G. **Histórias da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

Yin R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001

ZABALZA, M A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento de Coleta de Dados (Questionário)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a), acadêmico (a), pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo esse questionário, nosso trabalho tem como objetivo investigar **a constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. Consideramos ser de fundamental importância para o desenvolvimento de nosso estudo a sua preciosa colaboração.

Desde já agradecemos,

MAGNA SALES BARRETO (doutoranda)

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO (PROFESSORA ORIENTADORA)

1- Perfil do sujeito

Nome: _____

Sexo: () M () F

Idade: _____

Atua como professor em alguma instituição de ensino? (Caso negativo onde e em que atua)

2- Porque você escolheu ser pedagogo?

3- Que papel o seu curso de formação em pedagogia tem exercido para você se tornar o professor que você é?

4- Na sua opinião, quais são os conhecimentos fundamentais que um pedagogo precisa desenvolver no seu processo formativo para a sua atuação como docente?

5- Você se identifica de fato como docente? Porquê?

Obrigada por ter respondido, você estaria disposto a discutir e aprofundar a discussão dessa temática que versa sobre a formação / profissionalidade docente participando de uma entrevista, colaborando com o desenvolvimento da pesquisa? Sim () Não ()

Caso tenha interesse deixe o número de telefone residencial / celular e o e-mail para eu possamos entrar em contato

Fone: _____

e-mail:

Apêndice B- Instrumento de Coleta de Dados (roteiro da entrevista semi-estruturada)

Roteiro para a entrevista

- 1- Como você pensava que era a docência antes do início do curso de pedagogia e como você pensa agora ao término?
- 2- Que você pode destacar que durante o curso possibilitou você refletir sobre a sua constituição como docente?
- 3- Quais os elementos você considera indispensáveis para se constituir professor?
- 4- O que você pode salientar que na sua formação inicial em pedagogia contribuiu para você se tornar um profissional da docência?
- 5- Quais as principais dificuldades que você encontrou no percurso da sua formação para se tornar docente?
- 6- Quais outros espaços que contribuíram para a formação e atuação docente?
- 7- Como você se sente finalizando o curso diante da possibilidade de exercer a docência?
- 8- O que você mais gosta na sua profissão e o que mais lhe decepciona ou lhe deixa inquieto ?
- 9- Quais os elementos que você aponta que lhes dão segurança no exercício da docência.