

*É preciso considerar que existe uma grande pressão da sociedade organizada pela superação dos privilégios e das desigualdades, e a economia, por sua vez, demanda recursos humanos mais qualificados. Essa é, pois, uma oportunidade histórica para as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, mobilizarem recursos, inventividade e compromisso na criação de novas formas de organização institucional, curricular e pedagógica, com a participação efetiva das comunidades circundantes.*

**Dirléia Fanfa Sarmiento**  
**Paulo Fossatti**

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 42–57  
jul./dez. 2011*

# A docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

## *The schoolteachers' social condition foresighted by future pedagogues*

DIRLÉIA FANFA SARMENTO\*  
PAULO FOSSATTI\*\*

### Resumo

Neste artigo são discutidas as percepções que 37 estudantes dos dois primeiros semestres do Curso de Pedagogia possuem sobre o *ser professor*. As discussões inserem-se dentro do contexto de uma pesquisa, tipo Estudo de Caso, que focaliza os processos e práticas formativas, fazendo-se um recorte no preparo do futuro professor para o exercício da docência, em especial, aquelas relacionadas com os aspectos do mal-estar e do bem-estar docente. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário contendo questões abertas, que se direcionaram para os seguintes temas: a) imagem do professor na sociedade atual; b) fatores que influenciam na opção pelo magistério; c) características de um professor para atender as demandas atuais; d) fatores que contribuem para que o professor se sinta satisfeito e bem-sucedido, ou insatisfeito, no exercício de sua profissão; e) influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional. Os dados foram analisados através da Técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988). O estudo mostra como são vistos os professores e as condições docentes a partir da ótica dos que estão sendo formados para a docência. A análise dos dados possibilita inferir a necessidade de se discutirem paradigmas epistemológicos; a configuração e a gestão dos espaços e tempos de formação docente; as relações entre o ensino e a aprendizagem; os perfis do professor formador e dos egressos dos cursos de formação de professores; as representações sociais sobre a figura docente; os fatores responsáveis pela condição de bem ou de mal-estar no meio educacional; o lugar social da educação nas sociedades e os significados e desafios que todos esses

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas/RS, Brasil; E-mail: fanfa@unilasalle.edu.br

\*\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas/RS, Brasil; E-mail: paulo.fossatti@lasalle.edu.br

eixos temáticos trazem, de maneira isolada ou integradamente, para o saber/fazer pedagógico, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no da Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Constituição do profissionalismo docente. Formação inicial. Práticas educativas. Educação superior.

## Abstract

The discussion in this article deals with the insights that 37 collegians taking the two first semesters in Pedagogy display about *being a pedagogue*. The discussions are inserted into the context of a Study of Case research. The processes and formative praxes have been focused through a clipping from the process of preparing teachers to exercise the ministry of educating. The aspects dealing both with the uneasiness and the well-being of the instructors are especially present. The collection of data was brought about by a questionnaire built up by open questions envisioning the following topics: a) The mental picture the current society ascribes to the teachers; b) the factors that possibly influence to make an option for the scholastic profession; c) the distinguishing traits of a teacher who has to confront the currently educational demands; d) the contingencies that contribute to make the educator feeling himself either satisfied and well-succeeded, or unsatisfied, in his professional performance; still, e) the influence of the curricular components taken within a teacher's initial professional formation. The data collected were then analyzed in accordance with BARDIN's (1988) Technique of Content Analyses. The study made clear how both educators and the teaching conditions are perceived by the public, departing from the vision of how teachers are made ready to exercise their profession. The analysis of the data makes the deducing of the necessity of debating epistemological patterns possible; the configuration and the management of spaces and periods of educators' formation; the connection between teaching and learning; the profiles of both the professor instructor and the licentiates of the teachers' forming courses; the social perceptions of the educators; the answerable agents for both the well-being and the uneasiness within the educational field; the social space of education as well as the weight and the challenges that all those thematic axes bring forth, be it lonely or jointly, for the pedagogical *knowing/doing*, both in Higher Education and Basic Education.

**Keywords:** Structure of the scholastic profession. Initial formation. Educational praxes. Higher education. Well-being. Uneasiness. Pedagogue.

## 1. Contexto do estudo

O artigo emerge dos debates e reflexões ensejadas a partir de um contexto investigativo dinâmico e processual que possibilitou escutar, em

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 42–57  
jul./dez. 2011*

diferentes espaços e tempos, as percepções, as expectativas, as motivações e as dificuldades dos estudantes de Cursos de Licenciatura e de Pedagogia sobre questões relativas à docência. O estudo mostra como são vistos os professores e as condições docentes a partir da óptica dos que estão sendo formados para a docência. Põem-se em forma de diálogo os processos e práticas de formação inicial do futuro professor, tendo-se como principais interlocutores autores, tais como Carrolo (1997), Estrela (1997), Gonçalves (2000), Huberman (2000), Isaia (2000), Tardif (2002), Lüdke e Boing (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Charlot (2005), dentre outros, que discutem temáticas relativas à formação e à constituição do profissionalismo docente. A relevância do estudo é reafirmada quando se tem presente a investigação realizada por André et al (1999, p. 303) que aponta que:

*Identidade e profissionalização docente surgem como tema emergente nos últimos anos, e abrem perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero.*

*A problemática investigativa, norteadora da pesquisa, foi Como os cursos de Licenciatura e de Pedagogia estão preparando o futuro docente para o enfrentamento das adversidades atinentes ao exercício da docência, em especial, aquelas relacionadas com os aspectos do mal-estar e do bem-estar docente?*

O conjunto geral da investigação foi constituído por 189 estudantes de disciplinas dos primeiros semestres (fase inicial), 60 estudantes da disciplina Estágio Supervisionado II (fase intermediária) e 24 estudantes das disciplinas do último semestre (fase final) dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Os critérios de seleção dos estudantes foram: estarem cursando disciplinas pertencentes ao universo estipulado no estudo; terem disponibilidade e aceitarem participar da investigação. A coleta de dados foi estruturada em duas etapas: na primeira, foi aplicado um questionário com questões abertas a todos os estudantes; e, na segunda, uma entrevista semi-estruturada com um conjunto menor de respondentes. Além disso, procedeu-se à análise documental das Propostas Pedagógicas de cada curso. Os dados foram analisados através da Técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988).

Devido à amplitude da pesquisa em sua totalidade para a construção deste artigo, faz-se um recorte teórico-metodológico do conjunto geral da investigação, contextualizado anteriormente, centrando-se na análise dos dados coletados com as 37 (trinta e sete) acadêmicas do Curso de Pedagogia, matriculadas em disciplinas dos dois primeiros semestres deste Curso. Vale ressaltar que estas trinta e sete acadêmicas representam a totalidade das respondentes, do referido curso, que participaram da pesquisa. A faixa etária das acadêmicas situa-se entre 19 e 42 anos, sendo que destas, nove

(09) já possuem alguma experiência no Magistério.

Destaca-se também que, neste texto, a análise feita se refere aos dados coletados através do questionário com questões abertas a que todas as referidas acadêmicas responderam, haja vista que, na etapa seguinte, também foi utilizada, com dez estudantes deste grupo, a entrevista semiestruturada, com vistas ao aprofundamento temático.

As questões do questionário giraram em torno dos seguintes temas: a) imagem do professor na sociedade atual; b) fatores que influenciam na opção pelo magistério; c) características de um professor para atender às demandas atuais; d) fatores que contribuem para que o professor se sinta satisfeito e bem-sucedido, ou insatisfeito, no exercício de sua profissão; e) influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional.

Desse ponto de vista, é oportuno lembrar Carrolo (1997, p. 44), quando enfatiza a existência de uma certa *circularidade* nos processos formativos, visto que “[...] mesmo quando, teoricamente, os objetivos de formação pretendem a inovação, a tendência é reproduzir, na prática, os mesmos vícios e virtudes do sistema que os formou”.

Constituem eixos temáticos a serem considerados pelos professores formadores: os paradigmas epistemológicos, a configuração e a gestão dos espaços e tempos de formação docente; as relações entre o ensino e a aprendizagem; os perfis do professor formador e dos egressos dos cursos de formação de professores; as representações sociais sobre a figura docente; os fatores responsáveis pela condição de bem-estar ou de mal-estar no meio educacional; o lugar social da educação nas sociedades e os significados e desafios que todos esses eixos temáticos trazem, de maneira isolada ou integradamente, para o saber/fazer pedagógico, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no da Educação Básica.

Conjuntamente ao rol de tópicos em destaque para o estudo, constituem-se ainda como pauta permanente das agendas de negociações sobre as políticas educacionais, em seus diferentes níveis, os padrões governamentais estabelecidos para o credenciamento e o recredenciamento das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo principalmente os chamados indicadores de desempenho destas. É preciso considerar que existe uma grande pressão da sociedade organizada pela superação dos privilégios e das desigualdades, e a economia, por sua vez, demanda recursos humanos mais qualificados. Essa é, pois, uma oportunidade histórica para as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, mobilizarem recursos, inventividade e compromisso na criação de novas formas de organização institucional, curricular e pedagógica, com a participação efetiva das comunidades circundantes.

## 2. Percepções das futuras pedagogas sobre a profissão docente

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 42–57  
jul./dez. 2011*

A formação para o exercício da docência é inerente ao conceito da profissão docente (ESTRELA, 1997), sendo um processo que não se conclui ao término da formação inicial, mas é contínuo no decorrer do percurso profissional (GONÇALVES, 2000), e nas diversas fases do ciclo de vida do professor (HUBERMAN, 2000). A formação interfere no sentido e na constituição docente haja vista que ambos não são dados *a priori*, mas sim, resultam de uma construção sociocultural que perpassa as gerações e as experiências de cada pessoa. Assim, é preciso considerar que o professor se constitui “entretecido pela trajetória pessoal e profissional” (ISAIA, 2000, p. 21), sendo que

*[...] muitos fatores influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 2000, p. 82).*

Nesse sentido, a proposição de espaços e tempos para a escuta e a problematização das percepções das futuras pedagogas sobre a profissão docente são fundamentais, pois podem apontar dimensões importantes a serem consideradas em sua formação inicial. A seguir, o que expressam as acadêmicas sobre a condição docente na atualidade.

#### a) Imagem do professor na sociedade atual

Já existe consenso entre alguns autores sobre a importância da consolidação positiva de uma autoimagem pessoal e profissional (MASLOW, 1991; ERICKSON, 1998; SELIGMAN, 2004). As necessidades de estima exigem duplo olhar: por um lado, a pessoa ver-se com capacidades pessoais, querer-se bem, aceitar-se; e, de outro, contar com o olhar alheio de reconhecimento, respeito e aprovação por suas capacidades e potencialidades.

Para o grupo investigado, a imagem do professor na sociedade atual apresenta-se pela negatividade. Os dados coletados apontam para cinco categorias responsáveis pela caracterização do docente na atualidade. São elas: baixa remuneração; desvalorização da profissão docente pela sociedade de modo geral, inclusive pelos próprios alunos e familiares; a visão do educador como depositário das demandas familiares; falta de apoio da escola para pesquisa, inovação e formação continuada; e, por fim, a desmotivação do professor.

- **Baixa Remuneração:** na percepção das futuras docentes, a remuneração obtida pelo exercício da profissão docente não é condizente, tampouco suficiente, para suprir as necessidades básicas de sobrevivência. Elas denunciam uma realidade de insatisfação em relação à péssima remuneração docente. Infelizmente, as estatísticas mostram que essa

realidade não é apenas brasileira, mas presente na grande maioria dos países subdesenvolvidos e também nos em desenvolvimento. Inclusive, em países europeus, a remuneração docente também aparece como um dos fatores responsáveis pela insatisfação docente. Boa remuneração, talvez muito mais que realidade, apresenta-se aqui como desafio, como protesto, como busca por reconhecimento por parte de um profissional a quem muito é exigido e que é pouco gratificado monetariamente por todo seu ser e seu fazer, voltados à causa da educação.

- Desvalorização da profissão: é próprio da pessoa buscar construir uma autoestima e auto-imagem positiva, seja em âmbito pessoal ou profissional. Toda pessoa cresce também com o olhar positivo, dos outros, sejam estes outros figuras maternas, paternas ou fraternas, desde a primeira infância. O que dizer de uma profissão que é vista como desvalorizada, desacreditada, esvaziada em seu *status*, desde pessoas próximas às futuras docentes até a sociedade em geral? A imagem docente é, inclusive, ridicularizada por alguns meios de comunicação social por meio de programas humorísticos que são transmitidos, apresentando um perfil de professor e ação educativa que não condizem com o exercício real da docência. Criticado e questionado, o professor vê decrescer sua valorização social.

O desgaste crescente da imagem do professor é um dos aspectos que também interfere na autoestima do docente, contribuindo, de certo modo, nas questões de mal-estar. Antigamente, o professor era um profissional respeitado e com prestígio social, pois era visto como alguém que possuía um alto nível cultural. Hoje, a opção pelo magistério é vista por alguns como sendo uma escolha feita por pessoas que não conseguem outra atividade laboral. Podem-se, inclusive, estabelecer relações entre a baixa remuneração do professor e a desvalorização social desta profissão (ESTEVE, 1999; JESUS, 1998; CODO, GAZZOTTI, 2002).

- Educador como depositário das demandas familiares: o discurso aparece de forma explícita: muitos pais, mães ou responsáveis pelos alunos, muitas vezes, perdidos em suas funções paterna e materna, delegam para a pessoa do docente, funções e atribuições da família no tocante à educação dos filhos. Assim, cria-se uma realidade em que, sutilmente, são exigidas do docente *super habilidades e competências* para dar suporte às demandas que extrapolam o específico de um saber e de um fazer pedagógico.

- Falta de apoio da Escola: esse discurso é recorrente nas respostas das futuras pedagogas. A escola é vista como uma instituição que não atende às necessidades básicas dos docentes. Essa realidade está presente nos discursos relacionados às demandas não atendidas para a formação continuada, para a pesquisa, para as vivências e trabalhos cooperativos, dentre outras.

- Desmotivação do Professor: considerando os itens acima, fica mais fácil compreender a influência do meio sobre a pessoa do professor, forjando-o a uma atitude de desmotivação junto à docência. Nesta perspectiva, se evidencia a *crise das motivações* em relação ao trabalho apontada por Lévy-

Leboyer (1994).

Das cinco categorias apresentadas, observa-se que quatro se apresentam como fatores de ordem externa, e apenas uma categoria diz diretamente da ordem do sujeito docente, ou seja, a desmotivação do professor. Acredita-se que esse fator mereça maior investigação sobre o que move alguém a dedicar-se à docência, mesmo estando ciente de que, possivelmente, exercerá sua profissão em contextos adversos. Isso conduz à reflexão sobre o papel que o sujeito ocupa em face deste cenário, pois, conforme esclarece Archangelo (2004, p. 22):

*Não se trata de depositar nas questões individuais a angústia deflagrada em contextos socialmente produzidos. Entretanto, é importante ressaltar que são sujeitos que sofrem o impacto destes contextos e, como sujeitos, fazem uso dos próprios mecanismos defensivos para enfrentá-los.*

As cinco categorias alertam também para a existência de uma *despotencialização docente*, ou seja, uma visão que vê um estado sem políticas dignas de remuneração; uma sociedade, em geral, que já não tem um olhar de reconhecimento sobre a profissão docente; famílias que transferem suas responsabilidades educativas ao docente; contextos educativos que não oferecem um mínimo de condições estruturais fundamentais a uma ação docente qualificada, dentre outros. As percepções das futuras docentes dizem de uma *orfandade*, seja pessoal ou institucional em relação à profissão docente, na medida em que as pessoas e instituições não se configuram mais em suporte para uma ação docente bem-sucedida. Seria mero sintoma da *modernidade líquida* (BAUMAN, 2005) ou política de descaso com a docência brasileira?

b) Fatores que influenciaram na opção pelo magistério das investigadas

Questionadas sobre a opção pelo Magistério, as respondentes apresentaram basicamente uma categoria que sustenta suas escolhas: o *querer pessoal, potencializado por um investimento emocional e existencial* muito acentuado. Nesta categoria, identifica-se o componente da vontade e do afeto como forças propulsoras de uma futura constituição docente voltada para o outro e para um objetivo comum. Esse outro se expressa nas pessoas dos alunos, geralmente crianças, sujeitos de identificação dessas futuras docentes.

Características, tais como acompanhamento, valores humanos, o cuidado com crianças, amor pelo outro, atitude altruísta, mediação, alegria pela aprendizagem do outro, participam do discurso das investigadas ao se referirem às razões de sua opção pela docência. É, pois, a partir dessa postura de autoanálise e, ao mesmo tempo, das possibilidades criadoras engendradas pela crise educacional (com repercussões nos planos pessoal, institucional e político) que acontece esse diálogo. É necessário um *olhar*



*perspectivado*, em que se podem entender melhor as relações existentes, os valores e comportamentos hegemônicos extramuros das escolas e as práticas discursivas veiculadas nas salas de aula.

Considera-se o *querer pessoal* como elemento essencial para a constituição docente, especialmente porque é uma força inerente ao sujeito. Força que vem de dentro, de *um querer que quer*, capaz de superar as influências das adversidades externas, alavanca que poderá mover a pedra angular na edificação de uma nova realidade instauradora do bem-estar docente e lograr a condição de um sujeito que determina seu modo de ser e agir no mundo. Afora isso, constata-se ainda, que questionadas sobre os fatores que contribuíram para a opção pelo Magistério, as respondentes centram suas respostas em outros quatro pontos que versam a satisfação na escolha profissional: professores-modelos que tiveram ao longo de sua formação; o gosto, a alegria em educar pessoas; o apoio familiar e, as vivências positivas, gratificantes e instigadoras que já realizaram junto a diferentes grupos de educandos.

#### c) Características de um professor para atender às demandas atuais

No entender das acadêmicas, três características são imprescindíveis para o profissional da Educação, a saber: prazer em aprender e ensinar, humanização, atualização e qualificação profissional. O prazer de aprender e ensinar, revestido de conteúdo afetivo, recupera a dimensão da ludicidade, da vida como obra de arte, do encantamento, da beleza e da alegria produzida nos encontros educativos. A sede e o desejo de humanização, expressos em características humanitárias, como paciência, prudência, respeito e dedicação, recuperam a qualidade das relações nos processos educativos. A atualização docente, como sinônimo de metodologia participativa, dialógica, vivencial e formação permanente é expressão singular de sonhos geradores de um novo conceito de educador para o século XXI. Atualização, entendida em todas as dimensões constitutivas da pessoa: atualização que passa pela qualidade no modo de ser, fazer, saber e conviver com o outro, seja este pessoa, conhecimento ou mundo em geral. Atualizar-se é agregar valor humano, intelectual, relacional, metodológico, enfim, é reeditar permanentemente a vida em sua excelência humana e profissional.

Essa constante atualização pode responder a uma dinâmica de cuidado de si para melhor cuidar do outro, na medida em que o ser humano, enquanto ser para o outro, ao investir em si, já está investindo, com maior qualidade, no cuidado do outro. Atualização remete ao conceito e atitude de *formação continuada*, em tela nos últimos tempos, especialmente no meio acadêmico. É nessa atitude de contínua busca em que as pessoas se reconhecem. Na visão das pesquisadas, não basta ser boa pessoa, é preciso ser bom profissional, enquanto competência técnica, vivência ética, responsável, crítica, criativa e comprometida com a coerência entre os discursos e as práticas existentes.

A partir das características citadas, é possível observar que o

protagonismo e a excelência da formação implica conceber a ação formadora numa perspectiva essencialmente dialógica, em que o formador e o formando se constituem gradativamente pessoal e profissionalmente, em suas capacidades cognitivas e metacognitivas, num exercício constante de autocrítica e auto-disciplina. Assim, é fundamental que os processos formativos instrumentalizem os futuros professores para que “[...] compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição de nela intervir” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p. 24). No entender de Charlot (2005, p. 98), a formação dos professores precisa direcionar-se para o desenvolvimento “[...] de competências que lhes permitirão gerir as tensões existentes no âmbito educacional, construir mediações entre as práticas e os saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas”.

É, pois, fundamental situar e resgatar o valor do profissional e da própria educação para a sociedade e sua transformação. Concorde-se com Nóvoa (1999, p. 26), quando o autor afirma que: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. Por isso, continua o autor, “[...] é natural que os esforços inovadores na área de formação de professores contemplem práticas de *formação-ação* e de *formação-investigação*” (Ibid., p. 26) [grifo do autor].

De maneira inequívoca, na ação educativa, se fazem presente atributos, tais como: perseverança, atitude reflexiva, rigor científico, comprometimento social, cooperação, criatividade, empreendedorismo, competência de resiliência, atitudes proativas de inovação e de preparo pedagógico, e acima de tudo, acreditar e ter uma visão positiva da vida e da educação. Estes são princípios cruciais. Desse modo, se pode compreender que precisa ser repensado, em profundidade, o perfil do profissional da educação superior que atua como formador. Neste sentido vale lembrar a posição de Gatti (1992, p. 74) quando refere que:

*É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a esta formação em nível de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversas, ambas, é claro, contribuindo para formação desse pensamento pedagógico.*

Devido à complexidade da sociedade atual, exige-se que o profissional, além

de outras funções, advindas da maturidade adquirida no desenvolvimento dos atributos acima mencionados, congregue ações de extensão, de pesquisa e de gestão em seu fazer docente, vislumbrando nichos para intervenções nos contextos comunitário, acadêmico e empresarial.

d) Fatores que contribuem para que o professor se sinta satisfeito e bem-sucedido ou insatisfeito no exercício de sua profissão

Três justificativas resumem e respondem à questão em tela. Se a *remuneração*, anteriormente, se apresentava na contramão da história docente, aqui ela aparece na primazia do bem-estar. Junto à remuneração, os dados remetem ao *reconhecimento profissional*, especialmente por parte da escola, família e alunos. Por fim, a satisfação docente se potencializa na *alegria de ver o aluno aprender*.

As respostas acima demonstram coerência das respondentes na medida em que são o oposto do conteúdo apontado na questão um, que instigava o discurso sobre a imagem docente na atualidade. A visão geral do contexto sócio-econômico, político, cultural e específico do seu objeto de trabalho, a educação e o conhecimento são condições para ser bem-sucedido na ação docente. Os fatores citados como participantes da insatisfação no exercício da docência são muito similares aos respondidos na primeira questão sobre a imagem que as estudantes têm do professor. Quatro categorias são apontadas: a desvalorização da profissão docente pela sociedade de modo geral; políticas educacionais ineficientes que não garantem estrutura, recursos materiais nem formação continuada; a ausência das famílias na educação dos filhos; e a violência generalizada e institucionalizada em todas as áreas e dimensões humanas.

e) Influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional

Os dados convergem para uma visão positiva dos componentes curriculares, especialmente na contribuição que eles oferecem em seus métodos e conteúdos. Contudo, as acadêmicas salientam a necessidade de haver uma maior articulação entre os saberes trabalhados e as experiências vividas no meio educativo como sendo relevantes para a formação docente nos dias atuais. Possivelmente, tal necessidade se acentuará naquelas estudantes que não possuem nenhuma experiência no magistério, quando se depararem com as práticas de ensino no decorrer do curso, principalmente, com as relativas ao estágio supervisionado. Ao abordar as dimensões teórico e prática, tem-se presente a compreensão de Roldão (2007, p. 98) que elas abrangem “o *saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz*” [grifo da autora].

No entender de Tardif (2002, p. 21), a articulação teórico-prática é imprescindível, haja vista que “[...] os saberes oriundos da experiência cotidiana de trabalho, parecem constituir o alicerce da prática e das

competências profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” Continua o autor:

*[...] as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condições para sua prática (Ibid., p. 39).*

A valorização dos saberes experienciais, a compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do futuro professor se devem constituir em ponto de partida para o delineamento de uma proposta curricular. É nessa dinâmica de construção colaborativa que formadores e os futuros professores se reconstituem continuamente na formação e consolidam sua identidade, pois esta é oriunda 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. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).*

Entende-se assim, que o currículo, enquanto espaço de poder, se concretiza através da partilha dos saberes, da negociação dos interesses e da escuta de vozes de atores envolvidos no processo que, por vezes, são silenciadas e negadas nas práticas curriculares hegemônicas, conforme aponta Santomé (1995). No cotidiano dos sistemas de ensino cria-se, em geral, o avesso, ou seja, uma *cultura da descontinuidade*, alimentada pela reescrita burocrática de documentos, de políticas e formulários e pelas crescentes reformas curriculares com mudanças nos termos e alterações nas matrizes curriculares. Constata-se, porém, que o tempo e o espaço pedagógicos permanecem os mesmos, porque as pessoas e as mentalidades são as mesmas.

Tendo presente a análise realizada, observa-se que os dados obtidos neste estudo são consoantes com os estudos e achados realizados por Esteve (1999) e Jesus (1996, 1998, 2000), o que possibilita inferir que a existência de compreensões comuns sobre a situação e a conceitualização do magistério não são específicas do cenário educacional brasileiro.

As percepções das acadêmicas sobre a futura profissão sinalizam que elas estão cientes dos possíveis desafios que irão enfrentar no exercício da

docência. A partir destas percepções, parece oportuno traçar a seguinte hipótese: se as acadêmicas evidenciam clareza sobre a desvalorização do Magistério e as possíveis dificuldades com que poderão defrontar-se ao optarem por esta atuação profissional, é possível amenizar ou dirimir o denominado *choque com a realidade*, característico da primeira etapa do *ciclo de vida do professor* (HUBERMAN, 2000), por meio do desenvolvimento de competências que lhes viabilizem o enfrentamento dessa realidade. Tais competências devem constituir-se em foco dos processos formativos. Contudo, há de se ter presente o que salientam Lüdke e Boing (2004, p. 1174):

*Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente.*

Mediante o cenário educacional brasileiro e a condição dos profissionais que nele atuam, é necessário partir para ações/intervenções que possam agregar valor, especialmente à formação inicial do professor, e que incidam efetivamente no desenvolvimento pessoal, na profissionalização, na socialização e na construção da sua identidade docente.

Nessa ótica, a formação tem uma dimensão ampla que abrange a formação do professor em sua totalidade, rompendo com a dicotomia entre as dimensões pessoal e profissional (NÓVOA, 1999; ABRAHAM, 2000; ISAIA, 2000; ARCHANGELO; 2004).

Os processos e práticas formativas precisam ser organizados, planejados, gestados e avaliados a partir de uma análise crítico-reflexiva sobre os cenários macro e micro-estruturais que incidem sobre a Educação. Isto pressupõe, a partir do que sugere Shön (1992), que o professor formador e o formando se constituam em *práticos reflexivos*. Ou seja, uma prática pedagógica orientada pelo conhecimento na prática, pela reflexão da prática e pela reflexão sobre a reflexão sobre a prática.

Um dos pontos fundamentais favorecedores desta articulação, tratando-se dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia de modo especial, e que fazem a diferença, são as experiências prévias do professor formador, relacionadas ao contexto da Educação Básica. A problematização de Estudos

de Casos provenientes deste contexto poderia ser uma fonte interessante para a discussão e articulação teórico-metodológica no decorrer de cada componente curricular dos cursos de formação de professores. Em concordância com Gatti (1992), um dos critérios de seleção para o professor atuar como formador na Educação Superior deveria ser a experiência como docente na Educação Básica.

Outro ponto fundamental é a intensificação do engajamento dos professores formadores, acadêmicos e demais atores educativos, na produção, organização e gestão das atividades extracurriculares, buscando, continuamente, promover a colaboração e o empenho coletivo na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, os processos de subjetivação e de identidade docente inscrevem-se no desenvolvimento de possibilidades facilitadoras de novos modos de constituir um professor, enunciados na crescente capacidade de conviver com o diferente, seja ele na forma de discurso, prática ou pessoa; seja na atenção e incentivo ao diálogo e participação, primando pela implicação consciente e responsável no ato pedagógico. A identidade profissional se solidifica também quando há um protagonismo coletivo, seja este no âmbito docente ou discente. Um professor que atribui e produz sentido a seu fazer-pedagógico conseguirá auxiliar seus alunos no processo de construção de sentido para a existência deles.

### 3. Considerações finais

O conhecimento que emerge deste estudo é resultado de um trabalho teórico-metodológico que tem por base uma atitude de acolhida, e não de julgamento, das percepções das futuras pedagogas, abrigando os desejos, motivações e inquietudes que podem apresentar-se com suas múltiplas forças e formas. Na medida em que se acentuam a diversidade e a complexidade nos contextos educativos, aumenta também a dificuldade para ostentar a coragem e a ousadia de ter um projeto de formação docente inovador. A formação se efetiva com formadores que se dispõem a alicerçar seu fazer-docente na dialogicidade e que buscam formar, transformar, reformar e trabalhar a si e ao outro, como autores e atores de práticas educativas e práticas sociais. São escultores que procuram dar forma, exercendo um poder que enseja fabricar um suposto professor desejado, numa história que vai ganhando contornos, bordas, fronteiras, com as marcas formativas da atualidade, como processo de reflexão permanente entre formadores e formandos. Essa abertura para novas formas de pensar possibilita rever e ressignificar a vida e o fazer nas instituições formadoras em seus desafios, rupturas, jogos de verdade, poder e saber, com as marcas que produz, companheiras na viagem do desassossego contemporâneo, ferramentas na construção de novos caminhos, na invenção de novas práticas e formas de existir que possam primar pela potencialização do humano e a excelência educativa.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 42-57  
jul./dez. 2011*

Apesar das adversidades, enquanto tivermos pessoas desassossegadas em relação à educação, comprometidas com a mudança das pessoas e da sociedade através de uma educação humana, teremos todas as razões para sonhar e perseguir nosso horizonte, mesmo que, quanto mais caminheemos em direção a ele, mais ele se distancie: a utopia por um novo cenário educacional continua. Desse modo, a formação acadêmica necessita ser vista apenas como parte do processo formativo que acompanha a pessoa por toda a vida e se reveste de caráter global e sistêmico.

## Referências

- ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante. In: ABRAHAM, A. et al. **El enseñante es también una persona**. 1ª reimpression. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 21-29.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ARCHANGELO, A. **O Amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi** (Tradução de Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro) Lisboa: Edições 70, 1988.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 21-50.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 48-58.
- ERIKSON, E. H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. (Tradução de Durlay de Carvalho Cavicchia). Bauru: EDUSC, 1999.
- ESTRELA, M. T. Introdução. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 7-20.
- GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário – professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, maio 1992.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores** (Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira). 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 141-170.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In:

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 42-57  
jul./dez. 2011*

- NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2000, p. 79 -110.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.
- ISAIA, S. M. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 21-33.
- JESUS, S. N. de. **A motivação para a profissão docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- LEVY LEBOYER, C. **A crise das motivações**. São Paulo: Atlas, 1994.
- LÜDKE, Menga; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.
- MASLOW, A. H. **Motivación y personalidad**. Madrid: Díaz de Santos, 1991.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p. 13-21.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 246.
- \_\_\_\_\_. S. G.; ANASTASIOU, G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 94 -103, jan./abr. 2007.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.
- SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização Permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.