



Comunicação Oral

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Cláudia Diniz de MORAES (PPGE/UCDB – Campo Grande)¹¹

RESUMO:

Esse artigo apresenta uma reflexão baseada em textos debatidos em sala durante a disciplina do mestrado: Formação de Professores, Prática Docente e Profissionalização, vinculado a linha de pesquisa II “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, na cidade de Campo Grande – MS, ministrada no período de Março a Junho de 2016. Durante o semestre vários autores foram discutidos de maneira contextualizada em suas diferentes dimensões, desta maneira, este artigo tem como objetivo promover a reflexão sobre o processo de formação e profissionalização, de acordo com alguns autores, como: Imbernón (2004), Saviani (2009); Pereira e Minasi (2014); Lelis (2009); Nacarato (2013); Silva, Aguiar e Monteiro (2014), Diniz-Pereira (2015) e Ghedin (2008), Arroyo (2004), Cunha (1999), Veiga (2008), Tardif e Lessard (2011) e hagemeyer (2014). Assim, esse artigo tem como objetivo dialogar e refletir com os textos dos autores mencionados sobre a profissão e a formação docente. Como resultados da pesquisa, destacam-se que os diversos textos estudados e debatidos durante a disciplina proporcionaram uma profunda reflexão a cerca da formação e da profissionalização contextualizando a trajetória e seus conflitos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação 1. Prática Pedagógica 2. Profissionalização 3.

INTRODUÇÃO

¹¹ Graduada em Educação Física pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pós-graduada em Pedagogia crítica da Educação Física (UFMS). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância (GEPDI/UCDB). Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail:profclaudiadms@gmail.com



Este estudo apresenta a análise das leituras e discussão sobre a formação que vem sofrendo períodos de reformas que são justificadas pelas mudanças ocorridas na sociedade. Nesse contexto, pensar e repensar a formação dos professores, a prática pedagógica e a profissionalização, significa um grande desafio, para todos os professores.

O processo de buscar entender as perspectivas teóricas do conceito de profissionalização do trabalho docente sempre provoca inquietações. Nessa caminhada em busca por respostas, vários fatores devem ser levados em consideração, como construção da identidade profissional docente e a discussão de políticas públicas voltadas à formação docente. Na trilha de um percurso reflexivo acerca desta temática, este artigo foi construído contemplando as seguintes temáticas: Formação e profissão docente: um olhar para o histórico e formação, no sentido de facilitar a compreensão frente ao resgate da história e da constituição da formação docente e um olhar para o trabalho e a profissionalização, com ênfase para construção da identidade profissional.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: um olhar para o histórico e formação

Segundo Imbernón (2004, p. 7) “é claro que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista.” ou seja, as instituições de ensino não devem ensinar apenas o básico, devem de fato ensinar a viver a enfrentar situações, questionar e exigir quando assim for necessário.

Aprofundando no histórico, Silva, Aguiar e Monteiro (2014) ressaltam que, a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil, o trabalho docente passou a ser considerado como um ofício destinado à transmissão de princípios e valores morais religiosos, no qual a atuação do professor era identificada pela vocação. Os autores



reforçam também que o trabalho docente foi marcado, nesse período, como missão divina. Mais adiante, já no século XVIII, mesmo havendo a estatização da educação, o modelo de professor continuou semelhante ao do padre.

Ainda segundo os autores a partir da Lei Geral do Ensino, instituída no século XIX, deu-se início à normalização da profissão, inclusive por meio de seleção de professores e exigência de um treinamento para a atuação docente. Esses fatores caracterizam um processo de profissionalização docente, uma vez que definem um perfil de competências para a seleção dos professores.

Com relação à formação Saviani (2009) relembra que o problema da formação de professores se configurou antes do século XIX, pois haviam escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”. A partir do século XIX com a necessidade de universalizar do ensino, ocorre a organização dos sistemas nacionais de educação.

Com relação à política de formação de professores no Brasil, segundo Pereira e Minasi (2014), em 1835 foram criadas as primeiras escolas normais nas províncias, cujo desígnio era de cuidar da formação de professores, com o objetivo de “capacitá-los” para lecionar no ensino primário no Império. Era uma escola aristocrática de caráter conservador, com o intuito de manter o controle das classes populares.

Todavia, a política de formação de professores, instituída no século XIX, naufragou em razão da falta de investimentos em pessoal, infraestrutura, desvalorização da profissão do magistério, e incapacidade do Estado em expandir a escola normal. (PEREIRA e MINASI 2014, p. 9).

Somente no século XX que o estado brasileiro manifesta formalmente interesse na formação de professores, no qual a docência era exercida por profissionais liberais ou autodidatas, porém no final da década de 30, que o Estado





instituiu a regulamentação da formação de professores, os docentes bacharéis fariam mais um ano de curso, com disciplinas de educação, para obterem também o grau de licenciados.

Ainda de acordo com Pereira e Minasi (2014), em 1986, o Conselho Federal de Educação, por meio do parecer nº 161/1986 reformula o curso de pedagogia, e estabelece a formação de professores com o ensino fundamental. Por meio da pressão de políticas externas de organismos internacionais em 1996 o Brasil institui a Lei 9.394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com o objetivo de formar professores em nível superior em dez anos como prazo.

As determinações da LDBEN e da Resolução 1/2002 acabaram criando circunstâncias que não favoreciam as determinações de mercado, a que estavam submetidas as instituições privadas. Sob a ótica do mercado - ênfase essencialmente no lucro - as instituições educacionais superiores privadas travaram uma disputa política para que as determinações legais fossem revogadas e houvesse diminuição do tempo de duração das licenciaturas. (PEREIRA e MINASI 2014, p. 10)

Pereira e Minasi (2014), ressaltam que é importante evidenciar que mesmo com todas as mudanças propostas e efetivadas pelo MEC, o curso de pedagogia só sofreu de fato alteração em 2006. A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006. No qual foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, para os cursos de pedagogia, alterando sua configuração de bacharelado para licenciatura. Desta maneira, passou a ser responsabilidade da pedagogia, a formação de professores para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, em casos específicos, educação de jovens e adultos e formação de gestores, observando que a licenciatura em pedagogia assume amplas atribuições, sendo o foco central a formação de professores para os anos iniciais da escolarização.

É de essencial importância observar que de acordo com os autores a política de formação de professores no Brasil, da forma como esta concebida, vai de





encontro apenas ao interesse capital, no qual inviabiliza qualquer possibilidade de superação deste modelo educacional existente, cujo qual é excludente, competitivo e principalmente elitista.

No campo da pesquisa, cada vez mais, os pesquisadores têm voltado o olhar para as práticas de formação docente que colocam o professor como protagonista do processo. Foi na década de 1990 em especial que surge o conceito de professor reflexivo e de professor pesquisador. Diferentes trabalhos discutiram e apresentaram contextos favoráveis à pesquisa do professor como possibilidade de emancipação social.

Vale destacar que esses conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador foram incorporados nas políticas de formação inicial do professor da escola básica, em especial nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, publicado em 2002 na resolução CNE/CEP no 1, de 18 de fevereiro de 2002, que emprega expressões como “ação-reflexão-ação” e “práticas investigativas”.

Diniz-Pereira (2015) provoca uma discussão em seu texto com relação aos desafios atuais da formação de professores para educação básica no Brasil em um contexto de hegemonia da chamada “educação mercantil e empresarial”.

No caso chama a atenção para como em um curto espaço de tempo, instituições privadas, sem tradições na oferta de cursos em licenciatura, passam a responder quantitativamente de maneira significativa pela formação de professores da educação básica no país.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) apontam que as pesquisas mostram que os professores não estão recebendo preparo inicial adequadamente suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática,



acrítica baseada no modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional.

Segundo os autores é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da ética e dos valores emocionais.

Neste contexto educacional segundo Saviani (2009), configuram-se dois modelos de formação de professores. O primeiro sendo *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: a formação do professor esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que ministrará aula. Já o segundo *modelo pedagógico-didático*: contesta o anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Observamos que esses dois modelos se contrapõem o primeiro está voltado ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor ministrará aula, entendendo que a formação pedagógico-didática do segundo modelo virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço".

Saviani (2009) enfatiza a ideia de os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos-pedagógicos devem integrar o processo de formação de professores. O dilema é como articular? Indicando que a raiz desse dilema está a dissociação entre dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo.

Ainda segundo o autor visando a relação de como viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno na sala de aula, bem ou mal os livros didáticos fazem esta articulação, entre a forma e o conteúdo entendendo que é necessário um equilíbrio, entre os materiais didáticos e os



conteúdos, exigindo uma seleção, organização, distribuição, dosagem e sequência dos elementos relevantes para a formação dos alunos por parte do professor.

Por isso a necessidade de garantir uma formação consistente ao professor de uma maneira que lhe proporcione a reflexão sobre a relação entre a forma e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) afirmam que é preciso que as instituições formadoras de professores percebam a complexidade da formação e da atuação desses futuros profissionais. Necessitando pensar que, além do conhecimento da disciplina que lecionará, o docente precisa ter condições de compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: um olhar para o trabalho e a profissionalização

Ao longo da história da educação brasileira, docentes tem pleiteado reconhecimento e valorização de sua profissão. Neste processo de construção da profissionalização, várias são as exigências e demandas da sociedade, considerando os contextos e interesses sociais, políticos e culturais. Partindo do entendimento que a instituição educativa e a profissão docente sofrem alterações em seu contexto, no qual surge a necessidade de uma nova forma de ver a instituição de ensino e o professor.

Para Imbernón (2004) frente a essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar torna-se essencial uma redefinição da profissão docente que assuma novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Ou seja, é necessário um profissional da educação diferente.

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno





em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova, formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN 2004, p.14)

Neste contexto, a formação assume um papel que ultrapassa o entendimento de ensino como apenas uma atualização científica, pedagógica e didática possibilitando criar espaços de participação, reflexão e formação incentivando a adaptação e o convívio com as mudanças e incertezas.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) mencionam a complexidade das novas atribuições da escola que os professores desenvolvam o seu trabalho, não mais apenas a ler, a escrever e a contar, cabe ao professor também ensinar a respeitar, tolerar as diferenças, a comunicar a cooperar a mudar a agir, e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda a sociedade. E que muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise segundo os autores “aligeirada, pontual e linear” da situação educacional do país, sem levar consideração a fragilidade educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes a formação.

Lelis (2009) enfatiza que formas de regulação da profissão docente são necessárias, porém devem respeitar a experiência dos professores levando em consideração os processos dinâmicos e interativos de formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional.

Para Nacarato (2013), várias discussões trouxeram à tona as questões organizacionais da escola e do trabalho docente, como os projetos pedagógicos que valorizam o trabalho coletivo e a formação na própria escola; as condições de trabalho dos professores, salários e carreira; os processos de constituição identitária docente; as complexas demandas que chegam às escolas; os impactos das tecnologias de informação e comunicação.



Em sua pesquisa o autor deixa o questionamento de como atingir o grande contingente de professores do País? E que nenhuma reforma ou proposta educacional terá efeito positivo, se não forem modificadas as condições de trabalho dos professores da escola básica, principalmente: plano de carreira, redução da jornada de trabalho em sala de aula e melhores salários.

Imbernón (2004) afirma que é imprescindível entender que a responsabilidade de educar, não deve ser compreendida apenas como função exclusiva da instituição de ensino é necessário que outras instâncias sociais se envolvam e auxiliem nesse processo complexo de educar.

Consequentemente, se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá, acontecer à profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo. (IMBERNÓN 2004, p.9)

No sentido formal, docência segundo Veiga (2008), é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de simplesmente ministrar aulas. Ou seja, é compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que o capacite para o enfrentamento de questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Segundo Cunha (1999) a ideia de profissionalização é positiva. Dizer que alguém tem o comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão. Nesse sentido, o profissionalismo tem sido um valor perseguido pelos professores em seus discursos e proposições. A ideia de profissional também estabelece uma relação com respeito e dignidade requeridos por aqueles que exercem determinado ofício, passando pela justa remuneração e controle do exercício da profissão.





Tardif e Lessard (2011), mencionam a necessidade de estudar a docência levando em conta sua totalidade dos componentes de trabalho, o que, parece permitir evidenciar fenômenos importantes. Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve em um espaço organizado que é preciso ser avaliado; a docência se realiza segundo um certo processo do qual provêm determinados resultados. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho.

De acordo Cunha (1999) o Magistério, devido a origem ligada especialmente á catequeses, ao artesanato, a maternidade e a sua condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter o estatuto de profissão. Um exemplo dessa dificuldade pode ser delineada a partir de outra característica própria do conceito de profissão, que é a posse de um saber específico que a distinga no mundo do trabalho.

Na compreensão da imagem social dos professores citado por Lelis (2009) ao contrário do debate sobre as formas de como se inseriram na docência, assim como sobre quais os saberes e as habilidades que devem possuir, as histórias de vida das professoras originárias de meios desfavorecidos indicaram um percurso que começa, precocemente, por escolas improvisadas em casa como sendo “professoras particulares”, ou seja, uma rede paralela ao sistema oficial de ensino, no qual desenvolve um trabalho marcado pela domesticidade, maneira pela qual, muitas entrevistadas apresentaram durante a entrevista como forma de entrada na docência.

Ainda sobre a imagem em seu trabalho Arroyo (2004) provoca profundas reflexões sobre outras questões que são também decorrentes nas escolas, mas não estão relacionadas apenas com salário, carreira e condições de trabalho que apesar de tanta discussão pouco melhoraram. É sobre as tensões entre alunos e professores. O mal-estar nas escolas de acordo com o autor é preocupante, porque



não é apenas por parte dos professores, mas também pelos alunos. O autor transcreve o que pode significar essas tensões.

Como os professores(as) reagem, como as interpretam. Em um contato mais superficial parecia-me que se tratava de tensões diante das condutas indisciplinadas e até violentas dos alunos. Através de um olhar mais cuidadoso fui descobrindo que as tensões são mais profundas, mais de raiz. Estão em jogo nossas autoimagens. “Os alunos não são mais os mesmos”, ouvimos repetidamente de seus mestres. Por que nos incomoda tanto que não sejam os mesmos? Porque o magistério torna-se mais difícil, sem dúvida. É por algo mais. (ARROYO 2004, p.09)

Entendendo que quando as imagens dos educandos mudam a imagem dos professores também se alteram. Os significados do ofício de professor estão mudando, continua-se atrás de uma identidade pessoal e coletiva, porém com uma novidade segundo o autor desta vez vemos a identidade refletida no espelho da infância, da adolescência e da juventude com que lidamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, o processo de identidade profissional do professor é complexo, bem como a formação e sua prática pedagógica, porém, é preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimento e tratando os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de memorizações e repetições de conhecimentos que pouco tem a ver com a realidade dos alunos.

Nessa perspectiva falar da docência também nos implica falar dos alunos, como afirma Arroyo (2004) impossível falar dos tempos dos educandos sem falar dos professores. Eles também se debatem com a difícil tarefa de articular tempos de docência com os outros tempos de vida. São vítimas tanto quanto os alunos das



lógicas temporais da escola. Nas últimas décadas vinham fazendo do tempo de docência e de trabalho, mais do que um tema de estudo.

Os diversos textos estudados e debatidos durante a disciplina proporcionaram uma profunda reflexão a cerca da formação e da profissionalização contextualizando a trajetória e seus conflitos. Vimos que ainda estamos longe de uma conquista sólida quanto à profissionalização. Mas que já ocorreram significativas alterações no que se diz respeito a profissionalização.

Foi bem interessante discutir o trabalho docente e refletir sobre a formação do profissional professor. Aproveitando que no momento atual a formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Enfim podendo dessa forma cumprir o papel significativo na busca e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Finalizamos com a ideia de Hagemeyer (2006) que referem-se à autonomia e ao estímulo à expressão de ideias próprias, à sociabilização e ao compartilhamento de experiências que levem à construção do conhecimento no processo educativo escolar, como nova qualidade da função docente, que tem como condição uma maior aproximação aos novos interesses culturais e necessidades de crianças e jovens da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004

BARRETO, R. G. **Discursos, Tecnologias, Educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009. (Capítulo 07)

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da e VEIGA, Lima Passos A. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999. p.127-147.





DINIZ-PEREIRA, J.E. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial.** Revista Eletrônica de Educação, v.9,n.3, p.273-280, 2015,

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008. Cap. I, p. 23-48.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Formação Docente, valores éticos e cultura das mídias digitais:** referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 14, n. 42, maio/ago. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Introdução e Capítulo 1 : A necessária redefinição da docência como profissão, p.7-17.

LELIS, I. **A construção social da profissão docente no Brasil:** uma rede de histórias. In: TARDIF, M. ;LESSARD, C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 55-66.

PEREIRA, a. M.; MINASI, L. F. **Um panorama histórico de formação de professores no Brasil.** Revista de Ciências Humanas, v. 15,n.24, p. 7-19, jul.2014

NACARATO, Adair Mendes. **Políticas públicas de formação do professor na educação básica:** pesquisas, programas de formação e práticas. 36º Reunião Nacional da ANPED, GT 8, 2013

SILVA, M.C.V.; AGUIAR, M.C.C.; MONTEIRO, LA. **Identidade profissional docente:** interfaces de um processo em (re)construção. Perspectiva, v.32, n. 2, p. 735-758, maio/ago 2014.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40 jan./abr. 2009

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; DÁ VILA, C. M. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.



GEPPEF

Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas
Educaionais e Formação de Professores