

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA MARIA DE ARAÚJO PASSOS

**A Profissão Docente e o Curso de Pedagogia na
Universidade Federal do Tocantins**

Goiânia
2011

VÂNIA MARIA DE ARAÚJO PASSOS

**A Profissão Docente e o Curso de Pedagogia na
Universidade Federal do Tocantins**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Goiânia
2011

Ficha Catalográfica

Setor de Catalogação e Classificação UFT – Miracema - Biblioteca

Geraldo Costa - Bibliotecário/Documentalista CRB2/1038

P289p Passos, Vânia Maria de Araújo.

A profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins / Vânia Maria de Araújo Passos. - Goiânia: UFG / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

131 f. ; tabs. ; graf. ; 30 cm.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

1. Formação docente. 2. Trabalho docente. 3. Professores – Formação – UFT. 4. Pedagogia – Tese. I. Souza, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. II. Universidade Federal do Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. III. Título.

370.71817

Todos os direitos reservados em Língua Portuguesa, no Brasil, de acordo com a Lei n.º 9.610/98. Nenhuma parte deste trabalho pode ser reproduzida ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou informação computadorizada, sem a permissão escrita do (a) autor (a). A violação dos direitos do (a) autor (a) é crime estabelecido pelo Art. 184 do Código Penal Brasileiro.

VÂNIA MARIA DE ARAÚJO PASSOS

**A PROFISSÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Tese defendida no Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Doutora em Educação, aprovada em 25 de julho de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª. Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza (Orientadora) - UFG
Presidente da Banca

Prof^ª. Dr^ª. Dalva Eterna Gonçalves Rosa – UFG

Prof^ª. Dr^ª. Maria José de Pinho – UFT

Prof^ª. Dr^ª. Solange Martins Oliveira Magalhães – UFG

Prof^ª. Dr^ª. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – UNIUBE/MG

Ao meu esposo Roberto, que sempre lutou por desvendar meu olhar e sentimento para construir uma existência, neste mundo, com amor, ternura, respeito e carinho.

Aos meus filhos, Maria Beatriz, Roberto Scalia (**in memoriam**) e Bruna, pela presença constante da afetividade e dos motivos para viver a vida e a “amar como se não houvesse o amanhã, porque se a gente parar para pensar, na verdade não há” (Renato Russo). E, também, pelas mensagens: “Mãe, bons estudos. Te amo...”.

Ao Prof. Valter Soares Guimarães (**in memoriam**), orientador que, com seriedade e sabedoria, primou pela busca do conhecimento e pelo enfrentamento do embate teórico e metodológico, frente às contradições para se pensarem as escolhas do caminho a seguir, com coragem.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela crença de que algo superior a nós nos dá força, fé e coragem para seguir em frente e nos permite conviver com pessoas iluminadas e abençoadas.

Aos meus pais, Rita e Luiz, pela formação dos valores de família, da afetividade e da perseverança para seguir os objetivos. À D. Jeanete, minha segunda mãe, pela confirmação do “algo mais” do amor familiar.

Ao Roberto, meu esposo, companheiro que me proporciona a vivência do amor no cotidiano de minha vida. Sua sabedoria excepcional assume a excelência acerca das relações humanas e, em especial, familiares. Sua presença significa apoio constante e incansável para eu conciliar o ser esposa, mãe e profissional.

Aos meus filhos, Maria Beatriz, Roberto Scalia (**in memoriam**) e Bruna que, com paciência e a luz interior de cada um, enfrentaram seus diversos momentos sem minha presença. Juntos, com a sensibilidade, a alegria, o amor e a sabedoria juvenil, me proporcionam um grande aprendizado de vida, seja na dimensão física ou espiritual. Cada um, com suas particularidades, contribui para que minha existência como mãe, ser humano e profissional, se construa dia a dia. A presença do Roberto Scalia neste trabalho, também se materializa na tabulação dos dados. Obrigada filho por seu trabalho em tardes de domingo. A ausência física do Roberto Scalia, hoje em nossas vidas, fortalece a importância da vivência do amor em família, que se traduz com a manifestação do cuidado, da atenção, do carinho, do sorriso, do diálogo, do enfrentamento das dificuldades, da união, da perseverança e da fé em Deus.

À Lidia, querida irmã, e aos sobrinhos, Camila, Karina e Guto, pela acolhida amorosa e partilha da convivência e do espaço físico de seu lar.

Aos queridos irmãos Dalva, Telma, Luisinho, Ana Cristina e, igualmente, irmãs-cunhadas, Sílvia e Mônica que se fizeram presentes no coração, apesar da distância física.

À Ivete e Socorro, por cuidarem, com carinho e dedicação, de atividades essenciais de alimentação e higiene de minha família.

Ao Prof. Dr. Valter Soares Guimarães (**in memoriam**), que com muita sensibilidade soube lembrar-me que, em meio às idas e vindas do processo de pensar

como ser educadora, pesquisadora e humana, é necessário seguir um ritmo próprio, e um referencial sólido para defender as posições teóricas assumidas. Mas, que também: “mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, eu sei, a vida não pára. A vida não pára ... A vida não pára ...” (Lenine). Seus ensinamentos se farão sempre presentes.

À Prof^a Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza por aceitar o desafio em orientar meu trabalho, com empenho e dedicação, não me deixando desviar do compromisso, do rigor e da responsabilidade para com a elaboração do trabalho científico. Obrigada por seu carinho.

Às professoras: Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa, Dra. Maria José de Pinho, Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães e Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, pela leitura e avaliação de meu trabalho. O trabalho conjunto do prof. Valter, da prof^a Ruth e de todos os membros da banca, apresentando-me as orientações, observações e sugestões, me proporcionou o aprendizado de que, no trabalho acadêmico, devemos apreender o sentido do conhecimento que ultrapassa o olhar da objetividade. Com certeza, são contribuições para parar, pensar, refletir e reorganizar as construções conceituais, tendo em vista a densidade e verticalidade do objeto estudado. São referências que não se limitam à elaboração deste trabalho, mas se farão presentes durante a nova etapa do processo de aprendizagem que se inicia para mim.

Aos colegas docentes da UFT e, em particular do Colegiado do Curso de Pedagogia - *campus* de Miracema, pela compreensão, apoio e amizade - Ana Corina, Adriana, Carlos, Jucy, Kalina, Layanna, Márcia, Márcio, Miranda, Raquel, Roberto, Rosimeri, Suzana, Viviane. À Maria Irenilce, pela atenção e carinho especiais. Aos colegas que atuam como técnico-administrativos, aos meus alunos, pela compreensão e apoio.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG em parceria com a UFT, que com profissionalismo soube conciliar o rigor e a sensibilidade frente às situações que se apresentam no decorrer da realização do trabalho acadêmico.

Aos professores, técnicos administrativos e alunos da UFT, que se dispuseram a participar desta pesquisa e com ela a colaborar, fornecendo-me informações valiosas que viabilizaram a realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Agradeço, ainda, a todos que, por vezes, não tiveram a dimensão da sua importância e participação para que eu finalizasse este trabalho. A palavra de incentivo, de carinho, de amizade, de apoio e de credibilidade, em momentos diversos, serviu de impulso para chegar a esta etapa do trabalho. Alcançar um aprendizado de vida e acadêmico em meio da busca pela superação da dificuldade, do medo e da dor que invade o coração e os próprios pensamentos, caracteriza-se como uma grande vitória. Não uma vitória individual, mas de todo um conjunto de forças e pessoas que torceram e esperaram pela conquista de um aprendizado do que se pensa ser educadora, pesquisadora e ser humano. A conclusão deste trabalho materializa um pouco esta vitória.

Muito obrigada!

Eu sei de muito pouco, mas tenho a meu favor tudo o que não sei, por ser um campo virgem e está livre de preconceito. É a minha parte maior e melhor. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.

Clarice Lispector

Resumo

PASSOS, V. M. de A. *A Profissão Docente e o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins*. 2011. 131 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Integrante da Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas, o presente trabalho apresenta a discussão da profissão docente, em Cursos de Pedagogia, como um dos elementos que envolvem a complexidade da profissionalização. Entretanto, é uma discussão que nos remete à relação de significados entre o profissional em formação (sujeito) e a profissão docente (objeto), levando-nos a refletir sobre o pensar e o agir, tanto de forma individual como coletiva, para compreender o processo educativo e formativo da docência na universidade. Neste sentido, apresentamos por objetivo geral: compreender como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tem sido desenvolvido. Adotamos o caminho para construir o diálogo entre conhecimentos, dados e análise da profissão docente a partir da perspectiva materialista histórica dialética, como método de investigação e de análise e valemo-nos do Estudo de Caso, para aproximação do objeto de estudo. A coleta de dados foi fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário aos docentes formadores e discentes dos cursos de Pedagogia. Conforme os dados analisados, apesar da coexistência de projetos distintos em desenvolvimento na UFT, os posicionamentos dos discentes e docentes, referentes à uma concepção da profissão, não resultaram da adesão a um Projeto Pedagógico de Curso específico, mas foram expressos em função das construções pessoais e individuais e da experiência dos docentes, na educação superior, acerca da profissão docente. Neste sentido, a relação entre o sujeito e o objeto e a compreensão da profissão docente não são estabelecidas em relações rígidas, mas estão presentes na ambiguidade, na contradição e na constante reelaboração do conhecimento, ainda que não se alcance o que foi proposto pelo Projeto Pedagógico do Curso. A dinâmica da realidade educativa não é compatível com o conformismo ou naturalização de fatos e de teorias, e nos incita a pensar o movimento do pensamento e da reflexão acerca das necessidades e interesses de enfrentar o fenômeno educativo vivenciado na instituição educativa, como cultura geral e profissional para o docente. Para além do conteúdo identificado nos discursos e práticas realizadas nos Cursos de Pedagogia da UFT, a contribuição deste trabalho se dá no sentido de confirmar a coexistência das ambiguidades e incertezas frente à profissão docente, no interior da formação inicial.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Profissão Docente. Universidade.

Abstract

PASSOS, V. M. de A. The job of teachers and the Course of Pedagogy in the Federal University of Tocantins. 2011. 131 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Taking part of the research line *Formation and Professionalization of teachers and Educational Practices*, this study presents the discussion about the job of teacher in courses of Pedagogy as one of the elements which involve the complexity of professionalization. It is, however, a discussion that send us to the relationship of meanings of professionals in situation of formation (subject) and the job (object), leading us to reflect about thinking and acting, both in an individual and collective form in order to understand the educational and forming process of teachers' job in the university. So, we presented as our general goal: understand how and under which aspects has been developed the knowledge of teachers' job in the courses of Pedagogy of the Federal University of Tocantins (UFT). We adopted the way of building the dialogue between knowledges, data and analyses of teachers' job, under materialistic historic and dialectic view, as a method of investigation and analysis. In order to do it, however, we used the study of case as the form of pursuing the object of study. The collection of data was based in a bibliographic revision, in a documental analysis and in an application of questionnaires to professors and students of the courses of Pedagogy. According to the analyzed data, despite the coexistence of different projects in development in UFT, the postures of professors and students, referring to a conception of the job did not result from the adherence to an specific Pedagogic Project of Course, but they have been expressed in dependence of personal and individual constructions and of the experience of professors in higher education about teachers' job. So, the relation between subject and object and the comprehension of teachers' job were not established in rigid relationships, but they are present in the ambiguity, in the contradiction and in the constant remaking of knowledge, although they don't reach whatever has been proposed by the Pedagogic Project of the course. The dynamics of the educational reality is not compatible to conformism or naturalization of facts and theories an lead us to think about the movement and of the reflection about interests and needs of facing the educational phenomena lived in an educational institution, as general and professional culture professors. Beyond contents identified in speeches and practices carried out in the courses of Pedagogy, the contribution of this work is to confirm the coexistence of ambiguities and uncertainties in teachers' job, inside their early formation.

Keywords: Course of Pedagogy. Teachers' job. University.

Lista de gráficos

Gráfico 1:	Docentes formadores do curso de Pedagogia, segundo o gênero	86
Gráfico 2:	Discentes do Curso de Pedagogia, segundo o gênero.....	86
Gráfico 3:	Frequência de expressões das categorias Historicidade e Contextualização nas ementas de disciplinas obrigatórias, por Curso de Pedagogia.....	89
Gráfico 4:	Grau de concordância quanto à discussão, em aulas, sobre a profissão docente, segundo os Discentes.....	90
Gráfico 5:	Grau de concordância quanto à discussão, em aulas, sobre a profissão docente, segundo os docentes.....	92
Gráfico 6:	Grau de concordância quanto à discussão coletiva do PPC, segundo os docentes.....	96
Gráfico 7:	Grau de concordância ou não quanto à discussão coletiva do PPC, segundo os discentes.....	97
Gráfico 8:	Frequência de expressões das categorias - Ideário Pedagógico, Trabalho docente e Relação Teoria e Prática - nas ementas de disciplinas obrigatórias, por Curso de Pedagogia.....	100
Gráfico 9:	Grau de concordância ou não quanto à concepção Interativa, segundo os discentes.....	101
Gráfico 10:	Grau de concordância ou não quanto à concepção Interativa, segundo os docentes.....	101
Gráfico 11:	Grau de concordância ou não quanto à concepção de Trabalho Docente, na perspectiva existencial, segundo os docentes.....	103
Gráfico 12:	Grau de concordância ou não quanto à concepção de Trabalho Docente, na perspectiva existencial, segundo os discentes.....	103
Gráfico 13:	Grau de concordância ou não quanto à adesão à profissão docente, segundo os discentes.....	107
Gráfico 14:	Grau de concordância que o curso de Pedagogia contribui para o aprendizado da profissão docente, segundo os docentes.....	110
Gráfico 15:	Grau de Concordância que o Curso de Pedagogia contribui para o aprendizado da profissão docente, segundo os discentes.....	111

Lista de siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CEFOPE	Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CUMCA	Centro Universitário de Miracema
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FACILA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi
FAFITINS	Faculdade de Filosofia do Tocantins
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MUDE-TO	Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNITINS	Universidade do Tocantins

Sumário

Introdução	15
1 Capítulo 1 - Profissão e formação docente.....	27
1.1 Profissão e trabalho docente	27
1.2 A formação docente.....	44
1.3 Profissionalização e qualificação docente.....	55
2 Capítulo 2 – Caminhos para análise da profissão docente nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.....	60
2.1 O método e o desvelar da profissão docente.....	60
Coleta de dados	64
Questionários.....	65
Análise documental.....	66
2.2 Histórico e construção dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia....	67
2.3 Discentes concluintes em 2010 e docentes dos cursos de pedagogia da UFT	75
3 Capítulo 3 - Especificidades da profissão docente nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.....	78
3.1 Profissão docente.....	80
3.1.1 Os <i>campi</i> universitários - Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis - e os Cursos de Pedagogia.....	80
<i>Campus de Arraias</i>	80
<i>Campus de Palmas</i>	81
<i>Campus de Miracema</i>	83
<i>Campus de Tocantinópolis</i>	84
Os <i>campi</i> e os cursos de Pedagogia na UFT.....	85
3.1.2 Profissão e docência.....	87
3.2 Concepção de profissão docente e o ideário pedagógico.....	99
3.3 Formação e adesão à profissão docente.....	106
4 Considerações finais.....	112
Referências	119
Apêndice A.....	124
Apêndice B.....	128

Introdução

Há registros, na história da formação docente, da necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira, integrando o ideário de todos os educadores e dos que participam, ao menos no discurso, das lutas pela educação pública de qualidade no Brasil, visando a alcançar “os parâmetros desejáveis para um país socialmente mais justo.” (PENIN, 2009, p. 18)

Ao retomarmos as características históricas, consideramos “inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos.” (HOBSBAWN, 2001, p.36) Assim, ressaltamos as inter-relações de um presente que se vale do passado, não visando à construção de modelos ou a propor um retorno nostálgico ao passado, mas para visualizar o presente e organizar o futuro, para ser um alerta contra a confusão ou manipulação de dados acumulados pela sociedade e a interpretação de uma realidade que se desenvolve em circunstâncias e contextos diferentes. O pensar histórico, nesse sentido, associa-se à reflexão que Chauí (2003, p. 6) faz sobre a formação em que

antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.

Na educação brasileira, as marcas do passado que, por vezes, registram o não atendimento ao projeto social coletivo, são assumidas como referências por parte da sociedade e dos próprios educadores, e tornam comum a conformação e aceitação da baixa qualidade, tanto do processo quanto do resultado educativo, em vista dos aspectos contextuais da atuação docente. Nesse sentido, naturaliza-se, ao menos em parte, a análise de situações educativas de forma mascarada e camuflada e, também, a prática do não pensar, em profundidade e de forma integrada, a interface dos fatores que envolvem a educação, numa espécie de “alienação consentida”, (TARDIF, 2006).

Entretanto, a reflexão da historicidade, inerente à consciência e formação do conhecimento humano, evidencia as contradições e conflitos no modo de interagir e construir o conhecimento acerca da profissão. Conforme Konder (2009, p. 100),

na sua história concreta, o conhecimento científico – sob as condições de

alienação criadas pela divisão da sociedade em classes – não se tem desenvolvido de maneira regular, contínua e uniforme, e sim de maneira bastante acidentada. Seria ingenuidade supor que, em cada época possam ser sempre encontrados, em nítida oposição, de um lado o conhecimento científico e do outro o pensamento ideológico comprometido com a *alienação*.

É certo que as reformas educacionais no Brasil não conseguiram responder às expectativas da sociedade, ou seja, ainda não alcançaram o parâmetro desejável referente à melhoria da qualidade de ensino, aprendizagem, vida e trabalho e do exercício da cidadania para a maioria de sua população, uma vez que privilegiam ora quem ensina, ora quem aprende, ora o conteúdo, o método ou a técnica. São posicionamentos que refletem o papel da escola em conformidade com a conjuntura política e econômica que faz parte do contexto cultural e social, constituindo-se em perigosa polarização dos elementos do processo educativo, por pensá-los de forma desarticulada.

Diversos pesquisadores se empenharam e ainda se empenham em investigar a escola, seja do ponto de vista sociológico ou pedagógico, culminando, dentre outros estudos, nos que se referem às práticas pedagógicas e ao processo de profissionalização e de constituição do profissionalismo. Entretanto, a partir dos diversos aspectos que envolvem esses processos e práticas, o início do século XXI é marcado por um forte investimento em pesquisas sobre o profissional da educação, bem como sobre o professor e sua formação, pois conforme Gatti e Barreto (2009, p. 15),

além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.

Fazem parte dessas pesquisas a reflexão a respeito do que consiste o trabalho docente que, de acordo com Libâneo (2000, p. 31), insere-se aí uma problemática epistemológica do campo de conhecimento pedagógico, quando se discute que o “trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula)”, em que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.”

Libâneo e Pimenta (1999) destacam que o pedagogo, considerado como um educador, é aquele profissional que desenvolve seus estudos considerando os

determinantes institucionais, históricos e sociais do processo educativo, por ser a pedagogia mais ampla que a docência (ação específica do professor); e o professor é aquele para quem seus estudos se referem às questões da sala de aula, ou seja, da ação docente. Portanto, o ‘professor’ assume uma função específica a ser desenvolvida no âmbito do sistema educativo que não pode ser identificada com a do pedagogo, pois isso seria uma redução lógico-conceitual.

Freitas (1999, p. 23), em contraposição à concepção de Libâneo e Pimenta, apresenta a discussão da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE, na defesa de que a formação dos profissionais da educação deve superar a dicotomia e a fragmentação conceitual entre formar professores e educadores, uma vez que esta fragmentação reforça a concepção conteudística e tecnicista do professor, reduzindo-o a um profissional prático e competente na resolução de problemas manifestados em situação escolar sem que haja o vínculo com a contextualização ampla da origem desses problemas.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN - Pedagogia), aprovadas em 2006, destacam um perfil de professor que pressupõe uma formação profissional fundamentada na construção de competências necessárias à articulação com a prática educativa da escola de educação básica. Esta, agora, direcionada para os conteúdos significativos em contextos sócio-culturais, baseados em pesquisas pedagógicas, ainda que não se proponha uma discussão crítica sobre os conteúdos significativos, ou seja, uma discussão sobre a significação (positiva ou negativa) dos conteúdos.

Esse perfil é orientado pela compreensão da docência tal como explicitado no primeiro parágrafo do Art. 2º das DCN - Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1),

como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, 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.

De acordo com as DCN-Pedagogia, a docência é compreendida como ação profissional a partir da articulação entre as diversas dimensões do conhecimento

educativo e da ampliação do campo de atuação. E no art. 4º, complementa-se que:

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. (op cit, p. 2)

Conforme a Lei Nº 11.301/2006 (BRASIL, 2006), são consideradas funções de magistério ou atividades docentes: as de direção de unidade escolar, de coordenação e assessoramento pedagógico, e não apenas as atividades vinculadas à sala de aula. Entretanto, a discussão do conceito ampliado de docência não tem proporcionado o aprofundamento acerca da construção conceitual e epistemológica da especificidade da profissão docente e da constituição da cultura de formação e da profissão docente, vinculadas a uma cultura universitária, que vise à formação cultural com qualidade cognitiva, política e humana.

Além das pesquisas e do enfoque das DCN-Pedagogia, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, refere-se à qualidade de ensino com destaque a dois pilares de sustentação, o técnico e o financeiro, podendo-se também considerar o magistério como um terceiro pilar de sustentação do PDE. Do ponto de vista técnico, o PDE se apóia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares da educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos, expressos nas provas aplicadas regularmente sob a coordenação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No tocante ao aspecto financeiro, é reconhecido que o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) avança ao promover a ampliação do seu raio de ação a toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também às modalidades de ensino.

Quanto ao magistério, é consenso reconhecer que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e salário e a formação. No que se refere às condições de trabalho, a questão principal que o PDE não contempla diz respeito à carreira profissional dos professores. Para fazer face ao problema da formação docente, o PDE criou o programa “Formação”, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a oferta de cursos a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício não graduados em nível superior, não

necessariamente universitários. Tomar esse programa, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arriscamo-nos a convertê-lo num mecanismo de certificação, antes que de qualificação efetiva, pois esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas, preferencialmente, na forma de universidades.

Devemos estar atentos às ações por meio das quais se pretende mudar o perfil da educação brasileira, a fim de evitar a fragmentação e dispersão que levariam à perda do foco na questão principal: a melhoria da qualidade social da educação básica. De acordo com o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, “não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento.” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 41)

Destacamos, então, que no centro dessas discussões e propostas está o profissional docente, e que uma de suas funções, conforme as DCN-Pedagogia, no Art. 5º, Inciso IV, se refere à “promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2006, p. 2)

A propósito, Nóvoa (2009, p. 12) relata:

os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na *aprendizagem*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

Para Mello (2000, p. 1) assumir essa função requer

uma necessária mudança no conteúdo e desenho da educação superior de professores para a educação básica. Reconhecendo que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica.

Nessa perspectiva, consideramos que as discussões sobre a especificidade da profissão docente, seu campo de atuação e o processo de profissionalização se façam presentes nos cursos de formação de professores, sob diversas vertentes e aspectos, para que se constituam numa fonte efetiva de formação de novos profissionais docentes com clareza de posicionamentos para enfrentar os desafios educacionais da sociedade e que,

de fato, queiram estar e permanecer na docência. Segundo Guimarães (2009), a profissionalização envolve questões da profissão docente (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), da proletarização e da precarização do trabalho docente, de autonomia e saberes profissionais, entre outras.

No âmbito dessas questões, se evidencia o processo de construção do profissionalismo docente pautado numa coletividade que perpassa pela individualidade e suas relações entre trabalho e formação docente.

É fato que o trabalho revela relações que não se limitam ao econômico ou à produção material, evidentes no mundo do trabalho em transformação, mas envolve, também, as relações sociais, culturais e de existência do ser humano. Os estudos de Enguita (1991, p. 41) ressaltam que a profissionalização docente localiza-se em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, pois envolvem as relações entre o profissional e as condições de trabalho.

Essas questões perpassam pela discussão acadêmica, em que a profissão é entendida “como construção histórica no mundo do trabalho, relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se fazem valer como segmentos com saberes e códigos de conduta por eles estabelecidos.” (GUIMARÃES, 2006a, p. 42) Esse conceito reflete uma concepção dinâmica e, no caso da educação, permite “afirmar que os processos de profissionalização do professor respondem a diferentes forças que, por interesses diversos, poderão reforçá-los ou não.” (CUNHA, 1999, p. 133)

Segundo Hypolito, citado por Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54),

a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a idéia de que as definições de *curriculum*, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo.

Neste sentido, ao considerarmos a profissão construída historicamente no mundo do trabalho, destacamos a importância de nos referirmos ao trabalho docente. Este, entendido como fundamento básico do exercício profissional docente, é considerado, por Lüdke e Boing (2001, p. 1.188), um tema polêmico porque “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha tivesse que resolver todos os problemas sociais”. Mas, “o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos. (op cit, p. 1.189)

Na relação entre o trabalho e a profissão docente, a discussão contempla o

“aspecto valorativo e um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional” (CUNHA, 1999, p. 131), circunstanciados a um tempo e a um lugar. Dubar (1998) argumenta que as profissões devem ser definidas a partir de como os seus membros, explicam a maneira como constroem e atribuem significações às suas atividades cotidianas.

No que se refere à docência, compreendemos ser uma profissão que assume uma dupla função frente ao conhecimento: a do ensino, que propicia o saber em seres humanos; e a do campo de significação atribuído a este saber, de enfrentamento de conflitos, de questionamentos e de afetividade (SOUZA; GUIMARÃES, 2011).

Admitimos ser essa uma questão que demanda análise mais cuidadosa, pois, apesar de a sociedade (tanto civil, quanto política), considerar a escola como espaço necessário para a humanização do homem, é consenso a representação simplificada e negativa da função do professor no contexto educativo, a partir da desvalorização social registrada na história da Educação.

Portanto, partimos do pressuposto de que ser professor é ser um profissional numa perspectiva ética e epistemológica específica, uma vez que ele desenvolve um trabalho que requer o conhecimento processual de um campo de saberes especializados. E, ainda, que “o professor é um profissional cujo espaço principal de trabalho é o ensino,” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p. 26) entendido como um complexo de relações entre ações e significações conceituais e “pressupõe uma adesão a um modo de produzir individual e coletivamente a existência.” (op cit, p. 26)

Segundo Contreras (2002, p. 31),

uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões de mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

E, assim, por considerar a função de professor como uma profissão, este trabalho tem por objeto de estudo a profissão docente discutida nos cursos de Pedagogia. Optamos por estudar os cursos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), por tratar-se de uma universidade pública que atende estudantes em quatro municípios do Estado do Tocantins, situados ao norte - Tocantinópolis -, ao centro -

Palmas e Miracema - e ao sudeste do estado - Arraias.

A delimitação desse objeto de estudo foi elaborada a partir da vivência da autora como coordenadora e professora de cursos de formação de profissionais da educação, desde o ano de 1991 (Curso Técnico de Magistério, em nível médio, Graduação em Matemática (licenciatura), Normal Superior, Pedagogia e Pós-Graduação em Educação). Durante o curso de Mestrado na UnB foi desenvolvido o estudo intitulado *A concepção de ser Professor e a Prática Docente*, no qual, foram evidenciadas significações da prática docente relacionadas a: questões de gênero¹, falta de credibilidade da função de professor, que se refletia na não participação em programas de formação continuada, insatisfação com condições de formação, realização do trabalho e incentivo profissional, dentre outras. São vivências em que se articulam reflexões do exercício profissional e da história de vida pessoal.

Nesta trajetória, não há como identificar um ponto específico em que possamos dizer: *o interesse por esse tema partiu da seguinte experiência ou dos diálogos com esses autores*. Mas, foi uma construção entremeada por diálogos com diversos autores que se fazem presentes, como: professores, colegas de profissão, alunos, pesquisadores, estudiosos, escritores e, ainda, membros de uma sociedade que vivenciam a educação escolar.

Associado ao conjunto destas vivências, o ingresso no Curso de Doutorado em Educação na UFG, em especial por meio das discussões sobre a profissão docente, proporcionadas pela disciplina Formação de Professores: pesquisas, políticas e perspectivas críticas, ministrada pelo prof. Dr. Valter Soares Guimarães (**in memoriam**), primeiro orientador deste trabalho, e pela prof^a Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, reforçou o interesse em aprofundar os conhecimentos nessa área e incitaram o questionamento que orienta esta pesquisa: sob quais aspectos, teóricos e metodológicos, a profissão docente tem sido discutida nos Cursos de Pedagogia, neste caso, nos da UFT. Essa questão foi desdobrada em perguntas que forneceram indicadores para possíveis respostas:

1. O debate sobre a profissão docente se faz presente no desenvolvimento curricular dos Cursos de Pedagogia da UFT?
2. Qual a concepção que os professores formadores e os acadêmicos

¹ Identificamos a distribuição de papéis, tradicionalmente socializados, em que ao professor (representando o papel do pai) caberia a responsabilidade de repassar ou ensinar o ofício, uma profissão; e à professora (representando o papel de mãe), caberia os aspectos afetivos de carinho. (PASSOS, 1995, p. 128)

(futuros professores) têm acerca da profissão docente?

3. Que perspectiva da profissão docente deve permear a formação inicial, considerada integrante do processo de profissionalização?
4. Há contradição entre a concepção de profissão docente proposta no currículo do Curso de Pedagogia e a concepção dos docentes e discentes?
5. O Curso de Pedagogia tem contribuído para que os alunos queiram ser professores?

Entretanto, as questões supracitadas nos remetem à discussão sobre a relação entre sujeito e objeto, pois se trata de uma relação de significados entre o profissional em formação e a profissão docente, levando-nos a refletir sobre o pensar e o agir, tanto de forma individual como coletiva, para compreender o processo educativo e formativo da docência na universidade. Essas questões também nos permitiram refletir acerca do curso de formação inicial – no caso específico deste estudo, o de Pedagogia – no processo de construção de identidades, como Guimarães (2006a, p.28), nos expõe, evidenciando que é necessária uma:

“identidade para si”, que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam, e de “identidade para os outros”, relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente, bem como as interdependências desses dois aspectos.

Guimarães (2006a), em pesquisa realizada sobre os Cursos de Licenciaturas da UFG, identificou que a discussão sobre a docência enquanto profissão é ausente dos cursos de formação do professor, distanciando-se de uma abordagem sobre a cultura de trabalho e cultura profissional docente. Decorrente dessa ausência, diversos autores questionam o caráter profissional da docência como aspiração desejável para o ensino (CONTRERAS, 2002) ou, ainda, se os Cursos de formação de professores têm clareza da profissão à qual estão se referindo ao se reportarem ao magistério (LUDKE, 2002).

Consideramos ser essa uma discussão importante para compreender a docência como “uma ação humana”, que “é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos” (CUNHA, 2006) e permite que cada indivíduo elabore um significado particular para sua formação profissional, num movimento que se orienta para o “mundo interior” de intencionalidades cognitivas, afetivas e práticas, mas que também se relaciona ao “mundo exterior”.

É no decorrer da formação profissional docente e de acordo com o modo como o indivíduo hierarquiza e coordena significados e atitudes nessa formação, que são construídas as concepções acerca da sua profissão. Essa perspectiva indica que a concepção representa uma “simbolização” e uma “interpretação” que conferem significações a um objeto, atividade, pessoa ou grupo e são, ainda, influenciadas pelas crenças, sejam elas religiosas ou filosóficas, profissionais ou políticas, permitindo que se sobressaiam os valores internalizados e partilhados na coletividade.

Entretanto, não podemos deixar de evidenciar que as concepções são constituídas por um “intercâmbio de intersubjetividades” mas, ainda que a subjetividade traga em si um processo de objetificação ou coisificação do objeto ou do próprio sujeito, é preciso considerar o que este sujeito pode refletir sobre essa representação (ZANOLLA, 2007, p. 25).

Concordamos com Chauí (2003, p. 5) que a subjetividade é uma reflexão e a objetividade um conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito. Assim, o sujeito interpreta o mundo e a este dá um sentido no tempo e no espaço. E, ao interpretá-lo e apreendê-lo, estabelece a relação com a construção de si próprio. Nessa construção, esse sujeito estabelece uma relação intersubjetiva com outro sujeito, com o mundo do trabalho e sua profissão, e propicia a mudança de si próprio com vistas à transformação do mundo. Nesse movimento, está inserido o processo de formação como no dizer de Chauí (op. cit., p. 6).

Há formação quando há obra de pensamento e [...] há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Assim, consideramos que a profissionalização na área das ciências humanas pode ser entendida como o processo que possibilita a compreensão sobre o campo de significações - sejam teóricas, técnicas ou práticas - de enfrentamento de conflitos, de questionamentos e de afetividade. Mesmo sem defender propriamente a profissionalização, Gusdorf (1987) ressalta que a função do professor deve considerar algo não apenas material, pois se insere no campo de valores. Compreendemos, portanto, que a profissão, nessa área do conhecimento, não pode significar apenas trabalhar com o homem, mas trabalhar para desvendar o sentido da vida humana, no

aspecto individual e social, o que requer uma abordagem da diversidade sócio-política e cultural do contexto educativo.

A relação entre o sujeito e o objeto evidencia um sujeito - o futuro profissional - que deve se relacionar, e trabalhar, com um objeto: a profissão docente. Essa especificidade precisa ser desvelada tendo em vista o delineamento da cultura de formação profissional que se institucionaliza ou não na universidade.

Dentre a diversidade de tendências e conceitos que permeiam essa discussão, a profissão docente foi analisada a partir da abordagem feita por autores, como: Guimarães (2006a, 2006b); Nóvoa (1995, 2009); Hypolito (2002, 2005); Contreras (2002); Enguita (1991); Imbernón (2006); Arantes (2009); Veiga (1999, 2005, 2009) e Dubar (2009).

A partir dessa perspectiva, apresentamos por objetivo geral, neste trabalho: compreender como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido. Para o alcance de tal objetivo, propusemos os objetivos específicos:

1. explicitar se as questões que envolvem a profissão docente têm sido abordadas no Curso de Pedagogia da UFT;
2. identificar a contribuição do Curso de Pedagogia da UFT para que os discentes queiram ou não ser professores;
3. analisar o referencial teórico e metodológico adotado pelo Curso de Pedagogia da UFT para promover a discussão da profissão docente;
4. analisar a concepção que os docentes e discentes assumem frente à profissão docente, no Curso de Pedagogia da UFT.

Conquistar os objetivos propostos em qualquer pesquisa requer clareza acerca de como se fundamenta a coleta e organização dos dados e informações. Essa trajetória nem sempre está clara no início da caminhada, uma vez que é construída, também, a partir da interação com o objeto de estudo e de como as questões se apresentam por meio da manifestação dos sujeitos envolvidos e das reflexões desencadeadas no pesquisador.

Neste sentido, descrevemos um histórico da formação e da profissão docente no Brasil, no sentido de subsidiar análise do movimento de construção conceitual e histórica do conhecimento acerca da profissão e formação docente e como esse movimento é evidenciado nos Cursos de Pedagogia da UFT, conforme exposto no

Capítulo I.

Consideramos que, na busca por evidenciar as características, qualidades, história e significados da profissão docente, faz-se necessário tornar explícito o contexto histórico da profissão e da formação docente e suas contradições, de forma radical, no sentido de ir à sua raiz e de compreender como elas se constroem e se relacionam entre si. Isso, porque a compreensão da profissão docente revela, também, as relações intersubjetivas no processo de formação de concepções acerca da docência, e esta se faz presente numa realidade objetiva, seja ela no campo da formação ou no campo de atuação profissional. Assim, adotamos o método de perspectiva materialista histórica dialética (MHD), na busca de apreender o movimento histórico de construção e compreensão da profissão docente, expresso por dados qualitativos como: sua história, valores e significados. Valemo-nos, também, da quantificação de informações manifestadas em respostas aos questionários e decorrentes da análise de documentos. Apresentamos, no Capítulo II, o caminho percorrido e procedimentos utilizados para analisar os elementos históricos e conceituais que permeiam as particularidades da formação docente nos cursos de Pedagogia da UFT ofertados em quatro *campi* - Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis.

No Capítulo III está o registro da análise dos aspectos específicos que contribuem para a compreensão de como tem sido desenvolvido o conhecimento da profissão docente nos cursos de Pedagogia da UFT, sob as seguintes categorias: 1. ideário pedagógico; 2. relação teoria e prática; 3. contextualização; 4. historicidade e 5. trabalho docente. A partir dessa análise foram identificados sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido e qual a contribuição desses cursos para que os discentes, futuros pedagogos, queiram ou não ingressar ou permanecer na profissão docente.

Nas Considerações Finais são apresentadas as análises gerais que visam a contribuir para a construção de novas perspectivas e aprofundamento de estudos acerca da profissão docente desenvolvida nos cursos de pedagogia ofertados numa universidade federal (UFT) de um estado da região Norte do Brasil - o Estado do Tocantins.

Capítulo 1

Profissão e formação docente

Discutir a profissão e a formação docente requer uma abordagem conceitual e histórica acerca da profissão e da formação. Neste capítulo, no item 1.1, abordamos as ambiguidades e as questões inerentes à constituição da profissão e do trabalho docente. Na sequência, no item 1.2, apresenta-se a discussão do desenvolvimento da docência e o projeto de formação. São questões centrais o aprofundamento da relação entre formação, profissionalização e qualificação profissional. No item 1.3, são apresentados elementos que contribuem para o esclarecimento da abordagem da docência como profissão.

1.1 Profissão e trabalho docente

As discussões acerca da profissão e, conseqüentemente, da profissionalização docente, trazem em si uma marca histórica, em que elementos sociais e culturais do que significa ser um profissional se fazem presentes de forma peculiar. E posicionamentos diversos são evidentes, quando verificamos o registro da história das profissões, que recebeu uma forte marca da análise sociológica, uma vez que foi essa área - a Sociologia - que se preocupou em compreender o processo pelo qual uma ocupação ou uma atividade tornou-se uma profissão, além da busca por definir o que é uma profissão.

Freidson (1998, p. 35) faz um relato das discussões acerca da profissão e destaca que “os anos 60 representaram um divisor de águas intelectual no estudo das profissões” em que foram produzidas “histórias ‘revisionistas’ das profissões e de suas instituições”. O autor ressalta que as profissões são analisadas a partir de: questões de conflito e de poder; a importância das relações econômicas, apontadas pelo marxismo; e, ainda, que as profissões são abordadas a partir do status profissional e do poder sobre a política de Estado.

Nessa perspectiva, ainda segundo Freidson, o marxismo argumenta que tornar uma atividade como profissional “representa um elitismo injustificado que fortalece o sistema de classes e que seus ‘cercados sociais’ excludentes limitam as oportunidades (Collins, 1979) e interferem no funcionamento de um mercado de trabalho livre e

supostamente eficiente.” (1998, p. 36)

Mas a discussão conceitual de profissão e, conseqüentemente, de profissionalismo, ainda de acordo com Freidson (1998, p. 51), está referenciada em dois grandes conceitos. Tanto como “um amplo estrato de ocupações prestigiosas mas muito variadas, cujos membros tiveram todos algum tipo de educação superior e são identificados mais por sua condição de educação do que por suas habilidades ocupacionais específicas” (primeiro conceito), quanto ao “número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares mais ou menos comuns” (segundo conceito). O autor também complementa que:

os primeiros escritos teóricos sobre as profissões se concentraram todos nesse segundo conceito - com um número bastante limitado de ocupações que compartilham características de especificidade consideravelmente maior do que a simples educação superior, e que são distintivas como ocupações separadas.

Contudo, Freidson (1998, p. 53) afirma que “o termo ‘profissão’ está ligado intrinsecamente a determinado período histórico e apenas a um número limitado de nações desse período histórico”, e que

o caráter histórico do conceito e as muitas perspectivas sob as quais ele pode ser legitimamente observado, e das quais se pode extrair algum sentido para ele, frustram a esperança de qualquer definição ampla aceita de valor analítico geral (p.62).

Veiga (2008, p. 14) reforça essa questão ao dizer, referindo-se à docência, “a profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais - no caso os docentes.”

Entretanto, a partir dos escritos de Michel Foucault, registra-se a defesa de que profissionalizar uma atividade permite, também, proporcionar o avanço do conhecimento (FREIDSON, 1998).

Frente a esses posicionamentos, concordamos que é necessário concentrarmos nossos estudos e compreensão no processo histórico e cultural de construção conceitual, específico para cada atividade ou trabalho a ser realizado. Nessa perspectiva é que diversos estudiosos apresentam posicionamentos que ora são positivos e consensuais no tocante à profissionalização docente, ora são negativos, porque se questiona sua

validade e viabilidade.² Contudo, discutir as questões que envolvem uma profissão e o alcance de seu profissionalismo supera a definição de traços gerais e avança para a investigação do processo de desenvolvimento da atividade ou trabalho, no sentido de contribuir para a produção e o partilhamento da inovação do conhecimento na área.

É consenso que o desenvolvimento da profissão docente varia em relação à função que deve ser cumprida e que o processo de profissionalização da categoria docente suscita questionamentos, considerando-se a finalidade da educação e a democratização social. Esses questionamentos trazem em sua origem a compreensão acerca do que é designado como profissional. Segundo Shiroma (2003, p 61), “o termo ‘profissional’ alude a noções de competências, de credenciais, outorgando autoridade aos seus portadores, legitimada por um conhecimento específico. Por essa razão, cria expectativas de experiência prática e altos salários.”

A busca pela compreensão da especificidade ou da natureza do conteúdo profissional requerido para a atuação docente passa a ser alvo de conquista, por se considerar que aí deve concentrar-se o fortalecimento de competências, da autonomia e dos valores profissionais. E, assim, verificamos enfoques e significações variados, conforme o contexto sócio-histórico, cultural e político, para se discutir e pensar a profissão docente, destacando-se questões referentes às transformações no mundo do trabalho.

Codo e Vasquez-Meneses (2006) destacam que uma marca específica do professor é o “trabalho de educar”, que consiste num ato “de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é um ato de reconstruir os laços entre o passado e futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será” (p. 43) e, assim, promover a aprendizagem do aluno.

Para que haja aprendizagem é necessário envolvimento entre professor e aluno de modo a atribuir sentido e significado à aprendizagem. E é nessa significação que Codo e Gazzotti (2006, p. 51) expressam a “subjetividade do trabalhador” que, por sua vez, se relaciona com uma realidade objetiva:

O trabalho pode então ser analisado nestas duas esferas: uma objetiva e outra subjetiva. A esfera objetiva é a da transformação física, onde a árvore é transformada em cabana para proteger o homem das intempéries da natureza, por exemplo. Mas quando o homem atua sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, ele lhe atribui um significado. Esta significação é o que caracteriza o subjetivo no homem, pois abre a

² Tema este que será abordado no item 1.3, deste trabalho de pesquisa.

possibilidade para que ele possa investir o produto de seu trabalho de energia efetiva.

Segundo Rosso (2008), Marx, numa análise das sociedades pré-industriais, afirmava que “o trabalho ocupa a pessoa como um todo [...]” e “emprega os componentes de afetividade ao relacionar-se com as pessoas, sejam os colegas de trabalho, os dirigentes das empresas e dos serviços estatais, os clientes” (p. 29). Entretanto, a Revolução Industrial e Informacional alteraram a forma do relacionamento com o trabalho, pois “o afeto foi expulso do trabalho” (CODD; GAZZOTTI, 2006, p. 49) e, de certa forma, impuseram a discussão acerca da racionalidade, da burocracia, da medida e da intensificação do trabalho, discussões essas que não se limitam às atividades industriais.

Cada vez mais, as áreas da saúde, educação e cultura, dentre outras, segundo Rosso (2008) necessitam aprofundar o estudo acerca da intensidade do trabalho. Uma análise mais aprofundada da questão foi feita por Sadi Dal Rosso, em seu livro: “Mais Trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea”, publicado em 2008, por Boitempo Editorial.

Nessa discussão são evidenciadas questões intrínsecas e extrínsecas do trabalho docente; no dizer de Penin (2009, p. 26),

é possível categorizar as condições objetivas como determinantes extrínsecas ao trabalho, e as condições subjetivas como intrínsecas. Condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local), e condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece - no caso do professor especialmente com os alunos.

Ao entrelaçar as discussões sobre a profissão docente e suas significações e transformações no mundo do trabalho, são inseridas questões de relações de poder e conflito, de gênero, de competência técnica e competência política, de autonomia, de intelectualização, de produção e avaliação, de precarização e/ou proletarização do trabalho docente, de qualificação, dentre outras.

Compreender as significações profissionais, o aspecto da subjetividade, não significa invadir a individualidade do trabalhador, mas levar em consideração que, no trabalho, seja qual for a atividade profissional, envolvem-se relações humanas e pessoais que interferem no clima sócio-emocional do ambiente de trabalho e na

qualidade social de vida. No caso específico da docência, destacamos que esta envolve não só as relações do trabalhador - o docente - mas, também de outro ser humano - o discente - que, no ambiente educativo escolar, está em processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento da aprendizagem. E, nessa perspectiva, a formação inicial docente passa a ser entendida como um processo em que se discutem questões acerca da profissão e que considera o contexto mais amplo em que esta se desenvolve, ultrapassando os aspectos técnicos, e de forma integrada aos fatores mais amplos da sociedade.

Guimarães (2006a) destaca que a necessidade de correspondência entre as condições gerais (de formação, remuneração e trabalho) para atuação docente e a sua complexidade, articulada com a importância e a responsabilidade da função educativa, é fundamental para caracterizar a discussão sobre a profissão no processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Essa discussão põe em evidência o enfrentamento “de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento.” (CUNHA, 1999, p. 132). Nessa luta, portanto, faz-se presente a tensão entre a superação de aspectos técnicos e racionalistas e do campo de possibilidades para se exercer a profissão docente e alcançar seus fins na perspectiva da emancipação, da coletividade, da diversidade e da expressão do pensamento.

Penin (2009, p. 27) ressalta que há, na profissão docente, “talvez mais do que em outras profissões, a estreita relação entre fatores extrínsecos e intrínsecos”, devido à identificação do professor com a motivação para realizar seu trabalho, que, ao menos, deveria manifestar-se pelo “alcance do fim último da ação profissional - a aprendizagem do aluno.”

Entretanto, em meio à falta de clareza e/ou variedade de posicionamentos, não são poucos os estudiosos sobre o tema que revelam as ambiguidades que envolvem a discussão sobre a profissão e profissionalização docente. Não podemos deixar de considerar que há, também, a discussão dos estudiosos que são contrários a qualquer proposta de profissionalizar a docência, por considerá-las antidemocráticas e contribuindo para a desigualdade (COSTA, 1996), ou ainda, por caracterizá-la como um processo de treinamento que minimiza, reduz ou exclui a possibilidade de promover uma reflexão crítica, autônoma e emancipadora sobre sua atuação no mundo do trabalho.

Contudo, é importante destacar que os enfoques ou vertentes que se orientam

para um processo de profissionalização atuam muito mais no campo de formação de conceitos, de ideias e de imagens, do que na concretude de ações e de conteúdos, propriamente dita.

Essa formação de conceitos de tal forma se entrelaça com o modo de vida dos seres humanos e por ele perpassa que, por vezes, pode gerar uma impermeabilidade para o processo de análise e reflexão sobre a opção adotada e desenvolvida, dos conteúdos e ações.

Na docência, a análise e a reflexão da profissão assumem efeitos de marcas históricas que impermeabilizaram e dificultaram um delineamento profissional crítico e emancipador. A educação escolar no Brasil passou por um processo de estatização do ensino, e a constituição das diretrizes profissionais não se configuraram como uma luta da categoria de professores, por meio de sua força política, no sentido genuíno do termo, mas resultaram, inicialmente, de uma luta de poder entre Governo e Igreja.

Outro aspecto de destaque é que a estatização promoveu a expansão da instrução pública e a necessidade de mais profissionais para atuar na educação escolar. Naquele contexto, a escola era considerada como extensão do lar e requeria um profissional sem a necessidade de conhecimentos específicos. Insere-se, então, a profissão docente num cenário em que se concilia a luta feminina por um espaço no mundo do trabalho e as características dóceis e maternas da mulher, para realizar uma atividade em meio período do dia, que não comprometia as responsabilidades para com o lar. Assim, delineou-se o que podemos considerar um encaixe perfeito entre os interesses de ambas as partes: governo e grupo feminino. Este último, o grupo feminino, assume a submissão às regras do governo e da sociedade patriarcal como condição para uma conquista histórica, desprovido, porém, de uma análise real e concreta da nova função profissional.

Estabelece-se, então, a relação, entre o prazer em realizar uma vontade, representada pela conquista e reconhecimento de um espaço no mundo do trabalho, e a obediência às regras dominantes na sociedade, para concretização dessa conquista, que “pressupõe a identificação social com a questão da submissão à autoridade.” (ZANOLLA, 2007, p. 20) Esta situação passa a ser considerada como um fator de desprestígio da profissão docente.

Entretanto, segundo Hypolito (1999, p. 89),

mesmo assim, seria inadequado dizer que as professoras simplesmente

reforçaram a políticas de controle e de dominação sobre o magistério. Ao contrário, muitas vezes silenciosas, introduziram formas específicas de resistências.

É certo que a feminização pode ter contribuído para o rebaixamento da profissão docente, mas, também, significou um avanço na conquista e acesso da mulher aos espaços públicos (escolarização, bens culturais etc.) e, ainda que de forma incipiente e inexperiente, uma participação político-social. Exemplos de resistências ou rejeição das professoras frente a certas orientações técnicas foram disfarçados ou entendidos como incapacidade profissional.

E neste processo contraditório, entre dominação, consentimento e emancipação, fazemos referência aos estudos da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt. Segundo Zanolla (2007, p. 18) o estudo dos frankfurtianos considera a dominação como um conceito importante,

assim como o seu oposto, a emancipação –, porque constitui elemento cultural que se desmembra em barbárie, pela ideologia, firmando o contexto político e social com o intuito de se manter. Isso é o que possibilita problematizar a perspectiva de existência ou não da superação da dominação, a desmistificação da emancipação humana, ou seja, a falsa liberdade.

Então, concordamos com Adorno (1965, p. 7): “a ideologia e as necessidades do indivíduo formam um todo organizado dentro dele. Isto supõe, como explicitamente se afirma, a mútua interdependência da personalidade e da sociedade.” Em Zanolla (2007, p.18), Adorno se refere ao estudo de “que a dominação pela racionalidade administrada não encerra - ou não deveria encerrar - a capacidade do sujeito ou do pesquisador de superar a situação ideológica por ela e em meio a ela.” Daí, também concordamos que a profissão docente vem-se constituindo em meio às contradições entre interesses hegemônicos dominantes. Assim, é identificada uma dificuldade de se constituir um “estatuto profissional do professor”, conforme Guimarães (2006b, p. 132), de modo a propiciar a formação de uma cultura geral e profissional, que estimule o professor a construir o conhecimento numa perspectiva crítica, cujo conteúdo se fundamente no exercício do pensar o movimento do pensamento e da reflexão, acerca das necessidades e interesses de enfrentar o fenômeno educativo vivenciado na escola.

Num primeiro momento, este conhecimento, acreditamos, deve ser discutido já no decorrer da formação inicial, pois traz em si uma determinada compreensão sobre a profissão docente.

Destacamos, aqui, a reflexão sobre a “alienação consentida” no dizer de Tardif (2006) e a pedagogia da hegemonia, apresentada por Neves e Sant’Anna (2005, p. 23), em que a:

adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também do Estado em sentido restrito), passe a se constituir, ao mesmo tempo, em importante instrumento da dominação da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas.

Os professores, nesse sentido, permitem-se assumir a tarefa de promover o *valor da educação* (como se fossem os responsáveis pelos valores educativos que são constituídos por meio de construções culturais, sociais e políticas) e, eles próprios, ‘criam’ condições para a valorização de suas funções e melhoria do seu estatuto socioprofissional, com dois argumentos básicos: 1º - o caráter especializado da sua ação educativa, entendido como o desenvolvimento de técnicas e de instrumentos pedagógicos; e, 2º - a realização de um trabalho de mais alta relevância social, segundo Neves e Sant’Anna (2005).

Entretanto, quando é consentido ao professor tomar as iniciativas ou exercer sua autonomia para resolver os problemas educativos escolares, recai sobre ele (o professor) a responsabilidade pelas situações educativas, incluídas as ditas não exitosas. Aqui, nos referimos não só ao processo de culpabilização que a sociedade desenvolve em relação ao trabalho do professor, mas ao processo de autculpabilização, dele próprio.

Compreendemos que o enfrentamento de situações educativas não se dá de forma aleatória, sem fundamento. Há a técnica, a sensibilidade, o método e o conhecimento, que se constroem num processo gradual, em que se relacionam diversos fatores entre si que se agregam como saberes docentes, de forma que não há um receituário. Os saberes profissionais docentes são constituídos a partir de uma articulação entre diversas fontes (formação inicial, continuada, história de vida, experiências, cultura pessoal e profissional) e, por sua vez, reflete uma concepção própria do que vem a ser a profissão docente e o saber necessário ao exercício profissional como professor.

Entretanto, é importante destacar que o valor da experiência na constituição dos saberes docentes não implica considerar que qualquer conhecimento empírico que nos prende ao imediato tenha validade profissional. É necessário estarmos atentos para que o conhecimento, proveniente da experiência, não permita reificar as situações

educativas numa rotina, que se traduz na desnecessidade de se construir o aprofundamento da compreensão do fenômeno educativo por meio de uma sólida fundamentação teórico-metodológica, prática, política e cultural. A construção desta fundamentação deve permitir a reflexão contínua sobre as ações desenvolvidas, e romper com a ideia de que já existe uma resposta pronta ou coisificada (reificada), como um receituário, e de encaminhar-se para uma visão reduzida e alienante.

Nesse sentido, a profissão docente assume uma análise sob uma “*perspectiva epistemológica diferenciada* [...] da profissão e na sua *dimensão ética* ‘que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade’” (GUIMARÃES, 2006a, p. 46).

Discutir o caráter profissional da docência pode referir-se às características da prática docente, mas, também, refere-se a visões de mundo, de educação escolar, de ensino e de aprendizagem. Ou seja, discutir a profissão docente deve ir além dos traços profissionais constantes e definidos para a profissão e aprofundar a perspectiva de que a profissão docente não é só “um direito dos professores, mas da educação” (CONTRERAS, 2002, p. 73); e, portanto, deve centrar-se no que efetivamente possa constituir a docência na sua singularidade e especificidade histórica, para ampliar o conhecimento docente e superar a ideia de comparação com outras profissões.

Referimo-nos a uma *perspectiva epistemológica diferenciada*, que requer um deslocamento, também diferenciado, não só para se abordarem as questões que envolvem a profissão docente - sejam elas de relações de poder e conflito, gênero (COSTA, 1996), competência técnica e competência política, autonomia (CONTRERAS, 2002), intelectualização (SHIROMA, 2003), produção e avaliação, precarização e/ou proletarização do trabalho docente (ENGUIA, 1991) mas também para se abordar a forma com que essas questões são pensadas e relacionadas entre si, de modo a propiciar a articulação com o contexto técnico, político, cultural, teórico ou prático, da profissão docente.

Dentre as diversas tendências ou perspectivas para se compreender a prática profissional docente, destacamos as apresentadas por Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e Contreras (2002) que, por sua vez, subjazem a uma concepção de profissão, e subsidiarão a análise dos dados, neste trabalho. Essas tendências imprimem características de natureza técnica, burocrática, prática, extensiva, ideológica ou intelectual à profissão e ao trabalho docente, mas não são considerados, pelos autores,

como fixas:

1. Técnica – todo trabalho tem como alvo a conquista de um *status* social a partir da comparação com as profissões consideradas tradicionais. Esta perspectiva é considerada clássica por Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e adquirir esse *status* requer um conhecimento especializado, órgãos de regulação ético-profissional e autorregulação no controle do ingresso e no exercício profissional.

Contreras (2002) define na vertente técnica o profissional adota uma abordagem de construção do conhecimento científico, por meio da pesquisa e da prática profissional, com ênfase na ideia de racionalidade técnica, em que desenvolver a “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.” (2002, p. 90).

Podemos relacionar esse modo de compreender a prática profissional do professor, segundo Contreras (op cit), à linha funcionalista da profissão em que se associa à preocupação principal da produção do conhecimento na perspectiva da pesquisa aplicada, em que a busca pelo diagnóstico, tratamento e resolução imediata de problemas é o resultado da aplicação do conhecimento científico no mundo real, conforme Shiroma (2003). Essa aplicação tem por finalidade conseguir os efeitos ou resultados desejados, fixos e bem definidos, a partir de conhecimentos produzidos no âmbito exterior à vivência e atuação dos professores, em que se estabelece uma relação hierárquica dos conhecimentos teóricos, como formulação de regras tecnológicas e de dependência de procedimentos para a atuação docente, interpretando-os numa relação de causa e efeito; de antecipação e consequências. (CONTRERAS, 2002).

Ainda segundo Contreras (2002, p. 102), “a racionalidade também se expressa como procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas e técnicas”, e gera a falta de articulação entre os contextos técnico, político, cultural, teórico ou prático da profissão docente, o que sugere situações complexas e de incertezas.

2. Burocrática – o trabalho docente é regido ora por formas colegiadas, ora por procedimentos burocráticos externos orientados por aspectos técnicos. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) ponderam que é identificado o fortalecimento de práticas de diálogo entre a comunidade docente, nessa perspectiva, mas apresentam o risco do trabalho isolado em relação à comunidade externa da escola e a outros grupos docentes.

3. Prática – a docência é um trabalho que supervaloriza os saberes práticos e experienciais, moldados por valores e propósitos que os professores atribuem à sua própria prática. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 51), “essa noção amplia o campo de questionamento ao enfatizar a necessidade de uma visão mais reflexiva e crítica sobre as ações (como faz Zeichner, por exemplo)”. Mas, também, pode distanciar os docentes dos objetivos mais amplos da educação.

Nesta perspectiva, Contreras (2002) se refere à postura reflexiva/prática do professor em que este adota uma abordagem, pautada nos estudos de Schön (2000), e a reflexão assume um conceito que se originou de um movimento que busca resgatar o seu conhecimento frente às situações práticas do dia a dia no seu fazer docente, cuja ciência não deve ter um caráter normativo, *a priori*. Esse movimento se manifesta na fundamentação de uma epistemologia da prática, em que se valoriza a “*experiência e a reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi...” (PIMENTA, 2002, p.19).

Schön aprofunda seus estudos sobre a aquisição de tipos de talento artístico, essencial para atuar em zonas indeterminadas da prática profissional, a partir do que ele denominou “ensino prático reflexivo.” Por talento artístico profissional, entendem-se “tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas,” (SCHÖN, 2000, p. 29) Essas competências que se expressam em ações e não têm uma descrição objetiva por parte dos profissionais que a desenvolvem, inserem-se no âmbito do que Schön denomina *conhecimento na ação*, cujas características são construções dinâmicas. Conforme Contreras (2002, p. 107), “neste tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim *está na ação*.”

Entretanto, quando nos deparamos com situações *surpresa*, que não correspondem às nossas expectativas, podemos refletir sobre a ação ou refletir na ação. Segundo Contreras (2002, p.107), “é a isto que Schön chama de *reflexão-na-ação*”, pois remete a uma sequência de ações em um processo de reflexão, na ação, nem sempre claras e definidas, e apresenta uma distinção em relação às outras formas de reflexão com base em sua significação para a ação:

- a. conhecer na ação é um processo tácito, sem deliberação consciente, mas que funciona: há uma situação de ação;
- b. a rotina produz uma surpresa e, inerente à surpresa, é o fato de que ela chama nossa atenção;

- c. a surpresa leva à reflexão;
- d. a reflexão na ação tem uma função crítica;
- e. a reflexão gera o experimento imediato.

Entretanto, os diversos “níveis e tipos de reflexão desempenham papéis importantes na aquisição do talento artístico”, pois “uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação” (SCHÖN, 2000, p. 36), que deve ser desenvolvida em um espaço que se aproxima do mundo prático e propicia a reflexão.

Contreras (2002, p. 114) ressalta que Stenhouse assemelha sua ideia de ‘professor como pesquisador’ à concepção de profissional reflexivo de Schön, pois a pesquisa configura-se como instrumento de formação de professores, por concentrar-se na prática do ensino como ponto de partida e objeto de investigação para a melhoria da qualidade educativa, uma vez que contém critérios implícitos de valor que se manifestam na construção do saber docente. E, segundo Stenhouse, “é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir.” (CONTRERAS, 2002, p. 117)

Zeichner (2008, p. 539), afirma que o denominado por Schön “conhecimento-na-ação”, na perspectiva do professor,

significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Entretanto, é necessário analisarmos o que vários autores citados por Pimenta (2002, p. 23), ressaltam, sobre a perspectiva apontada por Schön, que ela supervaloriza o professor enquanto indivíduo, reforçando o praticismo e descaracterizando o caráter coletivo e emancipador do trabalho docente realizado na escola. Esses autores sublinham também que, a partir das limitações individuais e institucionais, não é possível, no trabalho solitário e isolado, refletir sobre mudanças e reduzir problemas em sua própria prática docente.

Zeichner (2008, p. 539), ressalta que,

em meio à explosão de interesse em relação à idéia dos professores como profissionais reflexivos, tem existido também uma grande confusão sobre o que exatamente se quer dizer com o uso do termo ‘ensino reflexivo’ em casos particulares e se a idéia dos professores como profissionais reflexivos deveria mesmo ser apoiada.

O autor argumenta que o conceito de reflexão usado na formação do professor, conforme explicitado por Schön, tem minado o potencial emancipador e gerado uma “posição de subserviência do professor” (2008, p. 541), uma vez que não incorpora a análise social e política para desafiar a estrutura do trabalho docente e da educação escolar, tendo em vista uma conexão com lutas externas à educação para se construir uma sociedade mais justa para todos.

Outra questão, segundo Zeichner (2008), é a visão, que ainda prevalece na formação do professor reflexivo, de que a teoria é elaborada nas universidades e a prática, nas escolas. A relação entre teoria e prática é ignorada e, portanto, desconsidera-se que esta relação contribui para a superação do praticismo. Relacionamos essa discussão à da concepção escolarizada da formação, apresentada por Nóvoa (1999), que, ao centrar a preocupação no professor reflexivo, propicia-lhes uma regra para a reflexão sobre seu próprio trabalho. Assim, ele destaca que, por meio de diversas instituições formadoras, “consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.” (NÓVOA, 1999, p. 14)

Contudo, na relação entre pesquisa e reflexividade, há reflexão sem pesquisa, mas não há pesquisa sem reflexão. Dentre a diversidade de significados distintos de reflexividade, Libâneo (2002, p. 56) destaca dois tipos básicos “relativamente opostos”: o de cunho neoliberal e o de cunho crítico. A relatividade de oposição se deve a “as duas acepções têm origem epistemológica na mesma fonte teórica: a modernidade e, dentro dela, o iluminismo” (LIBÂNEO, 2002, p. 62). Em meio à questão da reflexividade, como um olhar para si e para os outros, no sentido de identificar os fundamentos de nossas ações, há que se considerar, no processo de formação e desenvolvimento profissional, não só o concreto da sala de aula, mas os intervenientes sócio-culturais desse concreto.

Nesse sentido, concordamos em superar as questões do imediatismo, do individualismo e da busca de estabelecermos passos para se realizar uma reflexão, uma vez que a lógica da reflexividade pode induzir os professores à apresentação de uma “única saída” (NÓVOA, 1999, p.18) e reforçar neles uma responsabilização constante pelo insucesso da qualidade educativa da escola, na perspectiva da emancipação humana. Para Contreras (2002), os professores, ao se depararem com sua insatisfação, experimentam uma situação em que “os sentimentos de responsabilidade conduzem ao

isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola” (p. 155) e reforçam a atuação profissional vinculada a uma autoridade burocrática, com forte influência sobre o bem-estar do professor e sobre sua relação com o trabalho que realiza.

Há uma tônica no meio educacional segundo a qual a reflexão ou a pesquisa deve proporcionar o novo, frente às situações do dia a dia docente. Entretanto, para Contreras (2002), uma das contribuições mais importantes da visão dos professores reflexivos constitui-se como um dos problemas fundamentais, ou seja, o isolamento e o trabalho solitário como reflexo da autocolpabilização. O trabalho do professor é tido como solitário e invisível, uma vez que se privilegia a pesquisa acadêmica e, ao desconsiderar a “voz dos professores” e o contexto do conhecimento, reforça o silenciamento do professor.

4. Extensiva - destaca a definição de um currículo nacional, a ser desenvolvido pela colaboração, trabalho integrado de parceria e desenvolvimento profissional, em articulação com o contexto social mais amplo da educação e os resultados que a escola consegue alcançar. Entretanto, a sobrecarga com atividades que extrapolam a sala de aula, e até mesmo a escola, nos coloca diante da discussão a respeito da intensificação do trabalho.

Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005), esta perspectiva é marcada pela diferenciação entre a profissionalidade restrita e extensiva, que representa um polo de amplo debate.

Na profissionalidade restrita, as habilidades docentes derivam da experiência; a perspectiva está no *aqui e agora*; os acontecimentos da sala de aula são tomados isoladamente; as metodologias são decisões de foro íntimo; a autonomia individual é valorizada; há pequeno envolvimento com aquelas atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, tais como leituras de formação político-profissional mais ampla ou participação em atividades de formação em serviço que não sejam cursos "práticos" orientados a um saber-fazer; o ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza – por vocação. Na segunda, profissionalidade extensiva, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação; a sala de aula é percebida na relação com outros acontecimentos da escola; as metodologias de trabalho resultam da troca de experiência com a comunidade docente; outras atividades são valorizadas, tais como literatura da área ou atividades de formação em serviço, tanto as de interesse mediato como as de interesse imediato; o ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva. (op cit, p. 51)

5. Complexa - envolve um alto grau de complexidade do trabalho docente quanto às questões de “planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, etc.” (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p. 53) Os autores ressaltam que essa perspectiva tem retirado o poder e a autonomia dos docentes no processo de discussão a respeito de currículo e objetivos finais da educação e reforçam a ideia de que essa situação tem se encaminhado para uma maior intensificação do trabalho, causando desgaste para a saúde.

6. Interativa – pautado pela heteronomia, requer um conhecimento especializado para resolver problemas que emergem na prática educativa, considerando-se a inter-relação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo e seus valores, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino, currículo e avaliação.

Entretanto, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) acreditam

que a heteronomia pode não ser uma alternativa satisfatória. Pensamos que formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas. Como indica Hypolito: ‘Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino.’ (p. 53)

As formas coletivas de exercer o trabalho docente se apresentam como uma alternativa para se investir no desenvolvimento da formação do professor no Curso de Pedagogia e se encaminham para a resposta a uma das questões deste trabalho: qual perspectiva da profissão docente deve permear a formação inicial, sendo esta considerada integrante do processo de profissionalização? Ou seja, defendemos que a docência, entendida como profissão, é um trabalho que requer formação teórico-prática com fundamentos articulados e integrados a uma reflexão coletiva dos aspectos técnicos, humanos e políticos; um trabalho em que o ensino não é um fim em si mesmo, mas interage com um contexto sócio-cultural mais amplo e requer a consideração dos aspectos objetivos e subjetivos que envolvem uma profissão. Consequentemente, a educação escolarizada visa à qualidade social de vida, que inclui a dimensão profissional e de ensino para o cidadão.

Compreendemos, ainda, que esta formação requer a busca pela análise do sentido e do conteúdo da prática reflexiva ou reflexividade, em consonância com as convicções referentes à prática educativa que, no dizer de Contreras (2002), é a

formação do profissional como intelectual crítico, conforme as idéias de Giroux e Gramsci. Poderíamos dizer, também, que a intelectualidade, conforme Pimenta (2002) e Libâneo (2002), visa a uma reflexividade emancipadora e à tomada de consciência da teoria subjetiva e da cultura objetivada, decorrente de uma prática contextualizada. Para Contreras (2002, p. 157),

é preciso que os professores ‘intelectualizem’ seu trabalho [...], isto é, questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes.

Ainda, segundo Contreras (2002, p. 158), o profissional intelectual crítico ou ainda “intelectual transformador” vincula-se às idéias de “autoridade emancipadora” que, por sua vez, devem estar ligadas “às ideias de liberdade, igualdade e democracia.” Destaquemos, aqui, que a autoridade vincula-se ao *ser autorizado* e a *autorizar-se*, a partir da consciência de que é capaz de realizar uma ação com fundamentação teórica, política, técnica e humana.

Essa perspectiva de profissional se empenha em resgatar a autoridade do professor frente ao ensino, no sentido de que, por meio do desenvolvimento de sua capacidade e, sobretudo, de seus conhecimentos articulados aos aspectos teóricos, técnicos, políticos, culturais e humanos, ele se constitui como ‘autorizado’ a trabalhar a docência para a construção de um “conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam abrir-se a um potencial de transformação”, conforme Giroux, citado por Contreras (2002, p. 159). Essa posição, segundo Contreras (2002, p. 161), “é claramente política e se articula em torno dos conceitos de cidadania, democracia radical, comunidade, solidariedade e emancipação individual e social.”

Contudo, Contreras (2002, p. 161) alerta que:

esse desenvolvimento teórico também apresenta problemas. O caráter programático da obra de Giroux mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não como os professores que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão.

Essa perspectiva de profissional pode encadear uma tendência ao excessivo conteúdo teórico sem articulação com a prática, uma vez que nem sempre há, na análise teórica, a reflexão sobre a que se destina o pensamento crítico. O espaço aqui

demarcado para a formação do profissional intelectual crítico se insere no campo da análise das condições sociais e históricas para a compreensão e o desvelamento da realidade, sob uma perspectiva que nos incita à inquietação frente às situações que precisam ser enfrentadas e que, por vezes, passam despercebidas. O conhecimento teórico pode não mudar a prática, pois não tem ação na realidade concreta, mas permite identificar desafios e compreendê-los ao ponto de ser possível organizar ações ou propor questões que sejam exequíveis. E, então, nessa vertente é possível articular o conhecimento, que perpassa por questões do intelecto, dos valores, dos hábitos, das atitudes e dos desafios educacionais que se apresentam no contexto escolar. E esse pensar se articula com o processo educacional visto como um *continuum* e com o sentido que o profissional atribui ao trabalho docente.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2009, p. 18), reforça: “trata-se sim, de afirmar que nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.”

De acordo com Contreras (2002, p. 165), esse posicionamento

requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existente em tais instituições.

A profissão docente, conforme assumimos neste trabalho, deve ser entendida como uma atividade que requer um processo de profissionalização, em que é necessário o desvelamento de seu conteúdo, seus interesses implícitos, de modo a confrontá-lo com a realidade concreta e com a prática educativa escolar desenvolvida pelo professor. De certa forma, isso implica provocar o movimento de ir além do imediatismo (reflexão crítica) e de um afastamento da realidade concreta (análise teórica), mas sem se afastar da análise da situação educativa que se manifesta na educação escolar (análise prática) no sentido de propiciar aos futuros docentes, no caso específico do curso de Pedagogia, a compreensão dos elementos necessários para se interpretar o processo educativo e os fatores com os quais se inter-relacionam.

Na profissão docente são estabelecidas relações entre sujeito e objeto; condições objetivas e subjetivas; educação e ensino; história e cultura e significação e conteúdo, pois ela se encontra vinculada à existência humana e não se limita às questões técnicas.

1.2 A formação docente

Veiga (2008) faz uma análise da etimologia da palavra formação e de como diversos autores a compreendem no contexto da docência. A autora destaca que a formação de professores “busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios.”(p. 17)

Contudo, o processo de profissionalização docente, que evidencia tensões e contradições, reflete-se numa formação profissional também contraditória e que apresenta tensões em função do processo histórico e cultural. E pensar a formação docente se associa ao esclarecimento sobre o estatuto da profissão de professor, levando-se em consideração a identidade profissional como ponto de partida para esta formação.

A história da formação docente no Brasil é marcada pela forte influência dos jesuítas, que configurou um corpo de saberes, de técnicas e de um conjunto de normas e valores específicos da profissão de professor. O resultado dessa influência vem sendo caracterizado como a realização de um conjunto de práticas e regras pré-estabelecidas a serem executadas. Esta configuração tem suscitado, no decorrer da história, questionamentos e análises com o fito de se compreender o trabalho e a prática docente, quando do domínio dos religiosos, nesse caso dos jesuítas, ou do Estado. *forschung*

De acordo com o estudo da história das ideias pedagógicas no Brasil, feito por Saviani (2007), é a partir do processo de estatização do ensino (1759), quando o Estado assume a educação como integrante das políticas sociais, que a preocupação com a formação profissional docente se faz presente no Brasil, sem desconsiderar as regras rigorosas para seleção dos padres professores pelo *Ratio Studiorum*³.

Contudo, as discussões acerca da formação profissional docente no Brasil têm sua marca no século XIX quando, após a Proclamação da Independência (1822), houve um movimento para a elaboração de um projeto para a instrução pública que priorizasse “a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado.” (SAVIANI, 2007, p. 119) Ainda que o projeto não tenha sido promulgado, inicia-se, em 1827, o que se pode denominar de

³ Plano constituído por um conjunto de regras para as atividades de ensino, originado nas Constituições da Companhia de Jesus, elaboradas por Inácio de Loyola. Entraram em vigor em 1552, como orientação para organizar as atividades dos numerosos colégios dirigidos pela Companhia no Brasil. (SAVIANI, 2007)

ensaios intermitentes de formação de professores com experiências de tornar bons alunos como auxiliares do professor, que, uma vez “guindados à posição de monitores eram investidos de função docente” (op cit, p. 128); em 1835, dá-se a criação das Escolas Normais que, após funcionamento por curto período de tempo, foram fechadas e reabertas.

Entretanto, a preocupação com a formação docente se apresenta vinculada às questões de poder e controle do Estado sobre a organização da educação popular no Brasil em que, ao final do Século XIX, passa a haver uma vinculação da formação profissional com sua intervenção social, destacando-se o interesse pela alfabetização no País. Esse processo é derivado de interesses político-partidários, pois se manifesta num contexto em que prevalece a “aristocracia dos que sabem ler e escrever”, para exercer o direito à voz e ao voto (NAGLE, 2001, p. 137).

A força das questões de ordem política, tanto no Brasil, como em outros países (TARDIF; LESSARD, 2008), traduz-se como a intervenção do Estado no estatuto profissional dos professores, caracterizando-o como um corpo profissional, não a partir de “uma concepção corporativa do ofício... [mas como] “um corpo de profissionais submetidos à disciplina do Estado, por representar “um estatuto de autonomia e de independência em relação a párocos, aos notáveis e às populações”, caracterizada por “uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente.” (NÓVOA, 1995, p.17)

Ainda de acordo com Nóvoa (1995), quando o Estado assume o controle da educação tendo em vista a organização do sistema educacional, o faz sem “mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente”, e o modelo de professor continua vinculado ao do missionário. No Brasil do início do século XX, assistiu-se a uma formação do Estado em que a sociedade civil era frágil e o Estado o responsável por constituir a nação brasileira.

Inicia-se, assim, o processo de profissionalização do magistério, ressignificando o trabalho docente como uma atividade humana e social em que relações sociais e individuais (sejam políticas ou econômicas) se articulam com a própria profissão e a educação escolar passa a ser considerada como mecanismo de formação consciente do cidadão, por meio da aquisição da leitura e da escrita.

No século XX, é fortalecida a articulação entre a concepção geral de homem, de mundo e de vida com a questão educacional e o Brasil vivencia, na década de 1920, o entusiasmo e o otimismo pela escolarização como resgate do “espírito republicano”, na

busca por uma nação “à altura das mais progressistas civilizações do século” (NAGLE, 2001, p. 134-135). Entretanto, este entusiasmo vinculava-se a um projeto político de promover a nação em seu aspecto econômico e, para isso, precisava promover a força propulsora da riqueza nacional, ou seja, a fonte de produção. Essa premissa supervaloriza a educação profissional numa vertente de educação para o mercado de trabalho o que resulta na ampliação da formação técnico-pedagógica de professores e administradores escolares no âmbito da Escola Normal, de cuja neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade se valeu como base para a formação e atuação profissionais, requerendo-se desse profissional uma intervenção social de forma mais pontual.

Na década de 30, há o predomínio dos pressupostos que reforçam a preparação geral dos professores nos cursos universitários para se formar o espírito pedagógico, tendo por base uma educação geral comum. Entretanto, não houve alteração significativa em relação ao conteúdo curricular, ao método ou à estrutura interna do processo de formação. Os cursos de formação pedagógica apresentavam caráter distinto do científico ou do profissionalizante, dos demais cursos.

Em 1932, Anísio Teixeira apresenta o Decreto 3.810 que, na busca de corrigir o vício de constituição, propõe a separação das escolas de cultura geral e de cultura profissional”. Ele transforma a Escola Normal em Escola de Professores, que se constitui como a primeira escola formadora de professores primários em nível superior. Ainda que durasse pouco tempo, ressaltando o conhecimento de caráter científico, a Escola de Professores foi pautada por princípios e técnicas, matérias de conteúdos específicos, prática de ensino, observação, experimentação e participação.

Em 1939, foi criado o primeiro Curso de Pedagogia no Brasil, pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, que visava a formar os técnicos da educação (bacharéis) e os professores dos cursos normais (destinados à docência).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1961, o Curso de Pedagogia deveria pautar-se pela idéia de professor polivalente, reforçando a tensão dualista de formação: os licenciados, com a formação em conteúdos culturais-cognitivos e aspectos pedagógico-didáticos (ainda que como um apêndice), e os Especialistas em Educação. Já em 1971, a Lei 5.692, reforçava a neutralidade científica, a racionalidade, a eficiência e a produtividade, como fundamentos da formação e atuação profissionais.

Assim, observamos que, até a década de 70, havia a preocupação de preparar trabalhadores intelectuais para realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Os Cursos de Licenciatura e Pedagogia adotaram o esquema 3 + 1, ou seja, três anos de estudo das disciplinas específicas (Bacharelado em Pedagogia) e um ano de estudo para formação didática, considerada esta última formação como específica do professor, sem vínculo ou articulação, porém, com o conteúdo específico das áreas de conhecimento.

A partir da década de 1980, instaura-se um novo período da formação profissional docente, cujos debates abordavam a discussão sobre a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação e, também, críticas ao dualismo na formação, à ausência de conteúdos na formação universitária do professor e às Licenciaturas Curtas. Entretanto, em 1996, com a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são criados os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, sendo retomada a dualidade do processo de formação, destacando-se a discussão da formação do docente *stricto sensu*, ou seja, o professor - profissional da educação que exerce o ensino – e a formação de profissionais da educação; legaliza-se a dualidade, pela qual o curso de Pedagogia forma o pedagogo como especialista e o Curso Normal Superior, o docente-professor, para ministrar aulas na primeira fase do ensino fundamental.

Pereira (1999, p. 110), Freitas (1999, p. 24) e Lüdke, Moreira & Cunha (1999, p. 279), afirmam, que na década de 1990, a reforma do Estado e as políticas regulamentadoras da formação de profissionais da educação evidenciam as imposições de agências financiadoras para tal reforma no Brasil, realizadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas reformas orientam as políticas educacionais para uma vertente economicista da educação, no sentido de revigorar o desenvolvimento e o mercado de trabalho, destacando que a formação do professor pode representar diminuição de gastos e, portanto, é favorável ao Estado. Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 49), essas reformas “não só tendem a conformar o processo de trabalho docente, como também a definir novas identidades docentes” e explicitam a relação entre o trabalho e a profissão, já mencionada no item 1.1.

Assim, inserem-se a lógica do mercado e da ocupação, intervindo na prática pedagógica desenvolvida na escola, promovendo o silenciamento dos profissionais da educação e vinculando a função social da escola ao mercado de trabalho, por meio da

instituição da cultura escolar como aquela em que “os alunos não vão mais à escola para aprender, mas para ter um bom emprego no futuro” (CHARLOT, 2005, p. 83), o que caracteriza a inserção da lógica economicista, a adesão à “tendência geral para uma economia globalizada, atingindo um número crescente de países,” (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 279) O sistema educativo passa a ser alvo de políticas que visam à formação de novos profissionais, a partir de uma concepção produtivista de educação, tendo em vista a adaptação e a submissão, e não a libertação e a emancipação.

Observamos a força do vínculo da formação com características que instituem na escola a lógica da gerência, em que o professor passa a gerir as contradições que se manifestam nas situações educativas e estas passam a ser regidas pelo ‘gosto do consumidor’, passando a considerar o aluno como ‘o cliente da escola’. A função que a escola deve assumir valoriza o conhecimento a ser aplicado de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Esta lógica, associada a aspectos como o nível de ensino em que o professor atua, intervém no grau de autonomia e na formação profissional.

Contudo, ter consciência dessa tendência não garante a solução de possíveis problemas gerados por essa lógica nas escolas, uma vez que já estão evidentes “a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão.” (PEREIRA, 1999, p. 123). E a escola “como espaço de saber e cultura desaparece aos poucos, dando lugar à escola como meio de inserção profissional e de acesso ao dinheiro.” (CHARLOT, 2005, p. 139).

Neves e Sant’Anna (2005) e Charlot (2005) destacam que, no século XX, o papel do Estado diversificou-se entre a função de educador e a função desenvolvimentista. Enquanto estado educador, impõe-se a ele, conforme Neves e Sant’Anna (2005, p. 26), “a complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa.”

Neves e Sant’Anna (2005, p. 29) afirmam que a política educacional se constituiu como uma “pedagogia da hegemonia” e “a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia ou pedagogia da conservação”. As autoras (op cit, p. 26) citam Gramsci para reforçar a característica conformista do ser humano: “somos ao mesmo tempo seres singulares e homens coletivos, conforme nosso tempo e lugar. ‘Somos conformistas de algum conformismo’”. E Neves (2005, p. 91),

ainda reafirma: “enquanto Estado Educador, redefine suas práticas de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira.”

Entretanto, o estado desenvolvimentista “organizava e impulsionava o desenvolvimento econômico do país e utilizava o sistema escolar para servir a esse desenvolvimento.” (CHARLOT, 2005, p. 139) Instaure-se, então, uma nova pedagogia, a da hegemonia que, segundo Neves e Sant’Anna (2005), visa a repolitizar a política e apresenta alguns traços característicos:

1. estimular um tipo de participação, no sentido da busca de soluções individuais, caracterizando um novo modelo de cidadania;
2. restringir o nível de consciência coletiva dos grupos de trabalhadores;
3. estimular o Estado à expansão dos grupos de interesses específicos (mulheres, crianças, homossexuais, jovens, terceira idade, raças e etnias) e da valorização da paz e da ecologia.

No século XX, registra-se a elaboração de políticas educacionais com ênfase nas práticas institucionais da escola, considerada como responsável por propiciar o desenvolvimento da força de produção, e então foi diversificada a centralidade do trabalho educativo entre: o conteúdo, centrado no professor; a aprendizagem, centrada no aluno; e a busca do método para estimular e satisfazer aos interesses e às exigências sociais. Enfatizou-se, também, a importância do planejamento, tanto no âmbito geral do sistema educativo como no âmbito mais restrito da aula, como estratégia para escolha de objetivos instrucionais e organização de recursos e técnicas de ensino para organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários ao mercado de trabalho, para responder às demandas do capital. Inicia-se, então, o reforço da idéia de que o docente, como sujeito do processo de ensino, deve ter formação específica para desenvolver o trabalho educativo.

Também se fizeram presentes discussões sobre a escola como parte de um processo revolucionário que visa a romper o círculo vicioso entre a ignorância e o preconceito e a formar seres humanos autônomos, críticos e solidários; e, como instrumento de apropriação do saber, responsável em preparar o aluno para o mundo e suas contradições, oferecendo-lhe subsídio para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade, por meio da difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais. A escola passa a ser considerada como espaço não só de conservação da sociedade, mas de abertura para o questionamento de valores já

cristalizados e, também, de estímulo a novas práticas de criatividade, criticidade e emancipação, desestabilizando-se a concepção do conhecimento como pronto e acabado.

Verificamos, contudo, que os elementos da prática educativa que orientaram a formação docente apresentaram formas fragmentadas e polarizadas de se pensar o trabalho docente; ou seja, enfatizaram questões referentes ao conteúdo, ao aluno, às técnicas ou aos métodos, em momentos diferentes e dissociadas entre si e, por vezes, excludentes, que minimizaram ou simplificaram a inter-relação desses elementos no processo de educação escolar e, conseqüentemente, de formação docente.

A identidade da profissão docente, revestida cada vez mais por incertezas de ordem epistemológica, distancia-se da essência do trabalho educativo escolar que visa à promoção de qualidade de vida do cidadão por meio da aprendizagem de conhecimentos, numa perspectiva que requer densidade cultural, cognitiva, política e humana. Também, esvazia a discussão acerca do processo de formação inicial do profissional docente, não se esclarecendo ou aprofundando a perspectiva profissional docente de responsabilidade da formação inicial.

No contexto de novas orientações, são organizadas, a partir do enfoque economicista, políticas de formação que se caracterizam pelo aligeiramento e pela improvisação, ocorrendo um descuido com a relação entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica, polarizando-as e propiciando uma formação “parcial”, uma vez que não se trabalha a inter-relação dos elementos essenciais para a formação do profissional da educação.

Essas orientações para a formação docente têm suscitado, ainda que no senso comum, a compulsão em resolver de imediato a situação educativa dita não exitosa que se manifesta na escola; e têm, também, requerido da formação do professor uma relação direta com a atuação profissional, que revela a ideia de produtividade e desenvolvimento de competências para alcançar resultados mensuráveis.

Entretanto, por não haver o aprofundamento ou o enfrentamento das questões, o curso de formação inicial, especificamente o de graduação, assume a característica de dar todas as orientações para se solucionarem os problemas enfrentados no dia a dia do exercício profissional, como um receituário. É real a situação de não ser possível e nem desejável atender a essa expectativa que aumenta cada vez mais a tendência de reforçar o praticismo na formação do professor. Esse posicionamento reforça a cultura de que a

profissionalização deve centrar-se no exercício profissional e na instituição em que a docência é exercida, e suscita dilemas e equívocos, traduzidos em questionamentos sobre o papel da educação superior no processo formativo do docente.

Apresenta-se, então, na pauta das discussões, o jogo de interesses em relação ao modelo de instituição de educação superior (IES), profissional ou científica, e sua relação com a sociedade, pois, conforme Sguissardi, (2004, p.43), no Brasil não há um modelo único de universidade e, a partir da década de 90, esse suposto modelo é flexibilizado, e são criadas as IES neoprofissionais, heterônomas e competitivas. A Universidade passa a ser concebida como uma organização e não como uma instituição de educação superior. Como organização, não compete à universidade

discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isto, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) porque, para que e onde existe. (CHAUÍ, 2003, p. 2)

Essa ‘nova’ forma de desenvolver a educação superior no processo de formação inicial, como já dito, traz uma determinada compreensão não só de profissão docente, mas da docência universitária do professor formador e, ainda, questões como: deve-se formar esse profissional na universidade? Qual perspectiva profissional tem sido trabalhada na educação superior? E qual cultura de educação superior permeia essa formação?

Entretanto, o processo de “reformas pontuais” (SGUISSARDI, 2006, p. 1024), de cunho mais econômico, registradas na educação superior no Brasil, tem desencadeado um efeito psicossocial das políticas educacionais sobre as expectativas sociais e individuais em relação à universidade, o que nos remete à “naturalização” do espaço universitário como campo de formação profissional para atender às demandas de mercado (CAMARGO; HAGE, 2004, p. 264).

A partir dessas reformas, conforme Chauí (2003, p.2),

a) a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) [...] a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

Levanta-se, então, a discussão sobre o papel social da universidade e da missão

institucional. O padrão de qualidade para as universidades, hoje em discussão em diversos fóruns⁴, propõe que o fazer acadêmico se torne acessível à sociedade, contribuindo para seu aperfeiçoamento e melhoria de qualidade de vida, bem como a inclusão da população. Essa proposta reflete o projeto que a universidade elabora para desenvolvê-lo em consonância com seus princípios pedagógicos e administrativos.

De acordo com Pereira (1999, p. 117), “é importante, ainda, pensar a formação de um professor que compreenda os fundamentos das ciências e revele uma visão ampla dos saberes”. É necessário assumir uma concepção de formação que proporcione aos profissionais iniciantes uma experiência que lhes permita crescer, construir e avançar na profissão, constituindo-se numa cultura geral de qualidade cognitiva, política e humana, de modo a “superar o estágio sincrético, inicial do conhecimento, sempre atentos a que esse processo não seja solitário, mas um fazer com outros, compartilhado.” (SOUZA, 2008, p. 61).

Os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, os responsáveis pela formação de professores para a educação básica, não se excluem das marcas históricas da educação brasileira em geral e apresentam diversos posicionamentos referentes à profissão docente, que influenciam diretamente o trabalho desenvolvido pelas instituições que se destinam à formação do professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, propõem uma formação docente fundamentada na construção de competências necessárias para a prática educativa da escola básica, direcionada para os conteúdos significativos em contextos sócio-culturais, baseados em pesquisas pedagógicas. As DCN abordam a docência num conceito ampliado, conforme a Lei 11.301/2006, na perspectiva de que são consideradas funções do magistério as de direção de unidade escolar, de coordenação e assessoramento pedagógico, e não apenas as atividades vinculadas à sala de aula⁵.

Esse perfil do profissional docente vincula-se às transformações no mundo do trabalho, desenvolvidas no âmbito mundial e pautadas pelo paradigma produtivo-tecnológico e, por vezes, refletindo-se na intensificação do trabalho e considerado como

⁴ Congressos, Seminários, Reuniões, etc. realizados desde 1981: Conselho Nacional da Associação de Docentes (CONAD), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), em articulação com a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Projeto para a Reforma da Educação Superior.

⁵ Esta é uma questão que, de um lado, foi uma conquista dos profissionais da educação, mas, por outro, causa polêmica devido ao fato de que a Lei 9.394/96 (L DB) faz a distinção entre o *locus* da formação do pedagogo e o do professor.

um dos fatores que tem contribuído para o processo de desprofissionalização do docente.

Apesar de a universidade se constituir como o espaço próprio para evidenciar e enfrentar as contradições e discutir as possibilidades da profissão docente, os cursos de formação de professores nem sempre enfrentam essa discussão que evidencia a tensão e o conflito, inerentes ao conhecimento profissional e à realidade, e entre o sujeito (futuro professor) e o objeto (profissão e formação docente). Ao eliminar essa tensão, o sujeito é induzido a uma visão unívoca sobre o objeto, e a perder de vista o sentido e a busca do questionamento e pela emancipação, que se dá por meio do sentido atribuído às ações e à existência. Podemos depreender que, ao eliminar essa tensão, torna-se mais difícil para o professor discernir a especificidade do trabalho docente.

Entretanto, com o reforço à concepção utilitarista ou funcionalista da educação e do currículo, instaura-se na universidade a discussão sobre o seu papel de atender às demandas do mercado e, assim, a produção de conhecimento que se dá na universidade deve agregar tecnologia aos produtos a serem consumidos pela população. Ocorre a “transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em produto de valor potencialmente econômico” cujas implicações epistemológicas para a própria ciência, resultaram em considerá-la também como mercadoria (SILVA; BERALDO, 2008, p. 311).

Mancebo e Fávero (2004, p. 20) registram que, na Universidade, também há uma “submissão da educação aos interesses imediatos do mercado” reforçando o processo de privatização em “atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e participação” no que se refere à formação de profissionais nos cursos de graduação.

Essa lógica constitui-se em uma das contradições da Universidade, pois “inviabiliza a noção de verdadeira solidariedade e de projeto coletivo” (CUNHA, 1999, p. 134) e abala a idéia de coletividade da profissão docente; e, dessa forma, o professor não é desafiado a enfrentar as dificuldades de um projeto coletivo, mas a assimilá-las e reforçar o seu trabalho solitário e isolado, em que se perde a possibilidade daquela construção. Reforça-se, assim, a universidade como organização social em que, de acordo com a discussão de Chauí (2003, p. 3), “a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD ROM”.

A partir dessa lógica, a linha política de formação de professores assumida, por meio da LDB nº 9.394/96 e das DCN, defende que essa formação possa ser reestruturada de forma simplificada e superficial, ou seja, fora da universidade, em instituições que têm por objetivo apenas o ensino (CAMARGO; MAUÉS, 2008) e reforça a tendência de que a formação se vincula aos papéis sociais e não ao papel profissional, e prioriza o espaço de formação e profissionalização como sendo o da escola de atuação profissional.

Imbernón (2006) enfatiza a importância da instituição educativa como unidade de análise que protagoniza a formação e a inovação docente, pela via do exercício profissional e do trabalho coletivo. Entretanto, destaca, a formação baseada na instituição supõe “uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais.” Contudo, é importante considerar-se que a formação inicial deve despertar os elementos para propiciar essa tensão e confrontação.

No sentido de contribuir para essa discussão, Maurice Tardif (2006) defende que a observação de um profissional experiente, pelo futuro professor,

não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares. (p. 57)

Desenvolvendo seu raciocínio, ele ressalta o processo de interação inerente à atuação docente: a experiência do professor não se faz sozinha, pois ela se articula com outros profissionais professores. Assim, a construção de sua subjetividade profissional é intersubjetiva. Outro destaque é feito ao saber experiencial, que se refere às condições e normas institucionais e se revelam apenas a partir da atuação do professor na própria instituição. A experiência permite, ao professor, hierarquizar os saberes em função de suas dificuldades no cotidiano profissional.

Neste movimento entre a experiência, as normas, o saber e a subjetividade, Gusdorf (1987), ao abordar o mestre e o discípulo, ou o professor e o aluno, nos leva a entender que “a ação do mestre implica normalmente certas condições materiais e técnicas, mas serve-se muito mais delas do que as serve” (p. 81). Essa afirmação nos permite depreender que as técnicas ou as condições materiais da experiência se valem como um “veículo” para que o professor desenvolva sua função e não como regra ou

receita a ser seguida. Assim, o (futuro) professor amplia sua compreensão acerca do fenômeno educativo de modo a identificar os elementos e princípios que orientam seu pensar e seu agir como docente.

A perspectiva de formação passa, então, a considerar o profissional docente em sua função educadora cuja relação intersubjetiva com o aluno visa a propiciar a aprendizagem, a partir da produção de conhecimento significativo e inovador, entendida como processo de reflexão e compreensão contextual da situação educativa, tendo em vista o desenvolvimento de ações concretas, e não apenas como a reprodução impensada de ações que não apresentam intencionalidades educativas.

1.3 Profissionalização e qualificação docente

A formação inicial, no âmbito do Curso de Pedagogia, não deve ser vista como a única via de profissionalização, pois esta se dá num *continuum* que envolve diversas instituições, sejam elas formadoras, profissionais ou sindicais. A profissionalização de uma atividade, em especial a do docente, estará sempre entre a tradição e a modernidade, numa espécie de conflito de gerações que altera os valores e a função social da escola na sociedade.

Os diversos posicionamentos acerca da profissionalização docente provocam o enfrentamento dos conflitos e contradições inerentes à profissão.

Costa (1996, p. 442), considera a profissionalização um processo antidemocrático e o relaciona às questões de monopólio privado do conhecimento, que se vinculam diretamente com a legitimidade social do poder e do controle frente ao conhecimento técnico e científico da profissão, contribuindo para uma prática excludente do processo de profissionalização.

O aspecto central da discussão de Nóvoa (2009) é que a profissionalização docente se insere num “fosso” entre o “excesso dos discursos” e “a pobreza das práticas” e, portanto deve ser “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.” (NÓVOA, 2009, p.44) E, assim, propõe a valorização da “componente praxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores.” (NÓVOA, 2009, p.45)

Shiroma (2003, p. 9) ainda aponta que a profissionalização promoveu a

desintelectualização docente, traduzindo-se em um profissional “competente tecnicamente e inofensivo politicamente” e defende uma formação de professores “comprometida com qualidade social das práticas educativas”, o que requer uma sólida formação teórica e intelectual.

Nesse contexto identificamos, em diversos autores, a referência à formação e à preparação dos professores. Essa última abordagem nos remete à questão de que devemos construir e desenvolver competências e habilidades *a priori* para preparar o professor para sua atuação profissional, como um estado de prontidão. Estaremos aí, mais uma vez, reduzindo a atuação docente às questões técnicas da prática de ensino?

Essa questão evidencia que a profissionalização é vista “como uma ideologia para controlar uma ocupação mais do que um ideal que todas as ocupações deveriam aspirar para o melhoramento da sociedade.” (Cervero, apud SHIROMA, 2003, p. 66) Mais uma vez, reforça-se o sentido de que profissionalizar é sinônimo de controle, redução de custos e, numa linguagem mais enfática, de proletarização da profissão docente e de desintelectualização do professor, reforçando o processo de desprofissionalização.

Entretanto, as profissões adotam graus diferenciados de profissionalização e, por vezes, de não-profissionalização. (PERRENOUD, 1993, p. 138) Isto porque é necessária a construção de saberes pela sociedade, em especial por um grupo profissional, para o enfrentamento a determinados problemas e não uma conformação frente às situações.

Dentre os diversos estudiosos do tema, Guimarães (2006b, p. 132), destaca que o termo profissionalização docente vincula-se ao processo de “constituição do estatuto profissional do professor”, que se refere ao

estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas.

Veiga (2005), ao discutir a profissionalização, faz uma análise dos argumentos contra ou a favor da criação de um conselho ou ordem profissional para a docência e ressalta a discussão entre a ética e a educação no processo de construção do homem do ponto de vista profissional. Conforme a autora, esta é uma discussão que deve superar o

arcaísmo e corporativismo, tendo em vista que o conselho ou ordem defende a profissionalização do magistério em distintas fases.

Como qualquer outro profissional, os professores se deparam com problemas complexos, o que requer um trabalho coletivo, em que regras pré-estabelecidas nem sempre são suficientes para resolvê-los. Conforme Jobert, citado por Perrenoud (1997, p.11), “toda normalização de resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa”, pois as situações complexas são singulares.

De certa forma, considerando-se que o trabalho do professor é a docência, no sentido ampliado, conforme as DCN-Pedagogia, e que sua complexidade se depara com situações singulares e inéditas, o processo de profissionalização suscita uma diversidade de questões e conceitos que se relacionam com a qualificação social do trabalho.

Entendemos a profissionalização como um processo de formação de sujeitos numa profissão em que se constituem e se discutem os valores profissionais que, por sua vez, orientam a formação inicial e continuada. É um processo de inserção, não só no conhecimento técnico, político e cultural, mas na significação e no sentido amplo do exercício profissional como manifestação da existência humana.

Dubar (1999) destaca que a noção de “qualificação social”, conforme a análise de Alain Touraine, parece prefigurar uma das importantes acepções da noção de competência, desenvolvida ao final dos anos 80. Ressalta, ainda, o papel institucional e o projeto social de nação nesse processo, pois,

esse novo tipo de qualificação depende, segundo Touraine, da política do pessoal da empresa e mais além, ‘da política social da nação considerada’ (*ibid.*, p 112). Não se trata mais de habilidades manuais, com exigências técnicas, mas de um estatuto social definido por normas gerenciais. (p. 4).

Num estudo realizado por pesquisadores do Laboratoire d’Economie et de Sociologie du Travail - LEST, Dubar (1999) apresenta a comparação entre o que se considera por qualificação na França e na Alemanha:

- A França adota o modelo sócio-administrativo, no qual a qualificação é conquistada a partir da passagem por uma formação escolar ou institucionalizada, conjugada com o tempo de serviço.

- A Alemanha adota o modelo técnico-profissional. Ainda que se alcance um diploma, é necessária a continuidade profissional como desenvolvimento de competência própria, ou a polivalência.

Dando sequência à comparação, os pesquisadores do LEST relatam o sistema de

qualificação das empresas japonesas.

Neste modelo, a competência constitui, antes de mais nada, ‘um acúmulo de experiências de trabalho, fruto do rodízio por diferentes tarefas ou funções’, e se constrói num espaço de qualificação que é, ao mesmo tempo, interno às empresas (como na França) e permite uma mobilidade qualificadora (como na Alemanha). (DUBAR, 1999, p. 05).

É no movimento de articular os pontos convergentes e divergentes desses três modelos “que são também três modos de construção de competência” que, segundo Dubar (1999, p. 06), os pesquisadores do LEST propõem

o termo ‘profissionalidade’ definido como ‘posição num espaço de qualificação construído pela mediação de três relações sociais específicas: a relação educativa que define um modo de socialização, a relação organizacional que remete ao modo de divisão do trabalho e a relação industrial que diz respeito ao modo de regulação.

A respeito dessa questão, estudiosos da área educacional, discutem a profissionalidade, que se reveste de uma diversidade conceitual (GUIMARÃES, 2006a), a partir de questões objetivas e subjetivas ou, ainda, de condições intrínsecas (subjetivas) e extrínsecas (objetivas) do trabalho, apontadas por Penin (2009). Esta é uma discussão que consideramos necessária por se relacionar diretamente com a concepção acerca do processo de profissionalização ou qualificação profissional que extrapola a formação inicial ou continuada do professor. Entretanto, compreendemos o conceito de profissionalidade próximo ao de identidade profissional docente, por integrar aos aspectos objetivos, os subjetivos.

E, nesse sentido, apresentamos a sequência da explanação feita por Dubar (1999, p. 7) com “a análise de profissões não industriais e a dualidade qualificação/competência”, com destaque aos professores e policiais. Essas profissões, quando se fundamentam na qualificação, “privilegiam os conhecimentos formais e as codificações jurídicas como condição para o exercício profissional.” Quanto aos docentes que se integram ao grupo que defende a qualificação, eles “ratificam principalmente os saberes acadêmicos e didáticos, essencialmente disciplinares, os quais são adquiridos por meio de uma formação inicial antes de se traduzir pelo exercício profissional” (DUBAR, 1999, p. 7). Em concepção oposta, os docentes que se “referem à ‘competência’ falam de sua profissão como uma arte na qual envolvem qualidades pessoais que são também ‘capacidades profissionais, socialmente requeridas e

institucionalmente valorizadas”.

Os pesquisadores do LEST apontam para um ideal de “convivência conflituosa” entre as duas concepções, considerando-as como “uma meta das relações sociais do trabalho” (DUBAR, 1999, p.8) e poderíamos, então, remeter-nos à ideia de profissionalidade extensiva que contempla os aspectos objetivos e subjetivos ou, intrínsecos e extrínsecos, conforme abordado anteriormente.

A relevância dessa discussão se dá devido à necessidade de explicitarmos a perspectiva que tem orientado nossas concepções e ações enquanto professor e questionarmos se, para desenvolver a prática educativa, são considerados os aspectos teóricos inter-relacionados com a diversidade cultural e a contextualização da realidade educativa, elementos importantes para o fortalecimento e o desenvolvimento da profissão docente.

A partir dessas reflexões acerca da profissionalização, profissionalismo, profissionalidade, qualificação ou competência que, por sua vez, envolvem as questões da profissão, trabalho e formação, é necessário termos clareza de que o fenômeno educativo deve ser analisado e compreendido a partir de um movimento em que o profissional docente deve enfrentar a contradição e o conflito das situações educativas e, ainda, que a postura emancipadora deve fundamentar o processo de formação do futuro profissional que vai atuar na educação.

Capítulo 2

Caminhos para análise da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins

Neste capítulo, registra-se a opção metódica e metodológica, no sentido de indicar o caminho pensado e percorrido para construir o diálogo entre informações, conhecimentos, dados e análises na busca de compreender como o conhecimento da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido.

Para situarmos esse processo de construção do conhecimento, apresentamos, também, um breve histórico da oferta do Curso de Pedagogia na UFT e o perfil dos docentes e discentes que participaram desta pesquisa.

2.1 O método e o desvelar da profissão docente

A opção metodológica para se investigar uma questão ou problema deve relacionar-se diretamente às visões de mundo, de valores e de significados que permeiam não só o objeto em estudo, mas também a sociedade e os sujeitos envolvidos, por transitarem pela “realidade em transformação contínua que se desenrola no tempo.” e por serem percebidas “pela consciência como *história*” (PINTO, 1979, p. 18). Os conceitos e vertentes teóricos referentes a um objeto variam conforme o momento histórico vivido e os consideramos numa “posição evolutiva” (PINTO, 1979, p. 34), de modo a permitir a análise crítica e a síntese que caracterizam o modo dialético de pensar. De acordo com Frigotto (2004, p. 75), “a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.”

Assim, adotamos o caminho para construir o diálogo entre conhecimentos, dados e análise da profissão docente na UFT a partir da perspectiva materialista histórica dialética (MHD), como método de investigação e de análise. Frigotto (2004, p. 79) destaca que a dialética materialista explicita um movimento de superação e transformação por constituir-se “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis” e envolve o movimento de “crítica, de construção do conhecimento ‘novo’ e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.”

A partir da especificidade da profissão docente, consideramos a história da ação e a concreticidade como pontos importantes para se compreender como as questões acerca da profissão docente têm sido trabalhadas no Curso de Pedagogia, evidenciando-se a relação dinâmica de significados entre o sujeito e o objeto, conforme explicitado por Gamboa (2004):

O concreto é construído como um ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática. (p. 103).

Conforme o encaminhamento adotado nesta investigação, na perspectiva do MHD, utilizamos dados quantitativos, de respostas dos sujeitos (discentes e docentes do Curso de Pedagogia da UFT) às questões objetivas dos questionários aplicados, mas, também, dados qualitativos, presentes em questões abertas (subjetivas) dos questionários e dos documentos analisados e do referencial estudado. Para as questões objetivas, foi utilizada e analisada a frequência relativa, expressa em porcentagem, no sentido de identificar o que os dados nos “falam” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 205). Ainda que a quantificação de informações, em termos gerais, seja baseada em um número limitado de parâmetros, identificados e descritos em termos numéricos, ela subsidia a compreensão das particularidades do objeto de estudo.

Entretanto, os dados, em seu conjunto, foram analisados numa abordagem qualitativa, no sentido de apresentarem a interação conceitual com o objeto de estudo - a profissão docente discutida nos cursos de Pedagogia. A abordagem qualitativa caracteriza-se pela análise que considera elementos de sentido histórico, contextual, teórico-prático e transformador frente à realidade social, o que corresponde às orientações do método adotado nesta investigação - MHD. Isso porque “o ser humano é ativo e livre, com suas próprias idéias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33)

Conforme André (1983) os dados qualitativos permitem “capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.” (p. 66)

Contudo, para nos aproximarmos da realidade em que se manifesta a discussão acerca da profissão docente - objeto deste estudo - valemo-nos do estudo de caso, por

ser este compreendido como a análise aprofundada de um objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987). Para a escolha desse tipo de pesquisa, concordamos com Alves-Mazzoti (2006), em que um “‘caso’ é uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.” (p. 650)

Ressaltamos que este é um tipo de pesquisa que considera a construção coletiva do conhecimento e requer uma articulação das singularidades do caso com a discussão mais ampla da área, recorrendo ao passado como um dos subsídios para compreender o presente. Nessa discussão, são evidenciados aspectos que propiciam a continuidade do debate contemporâneo e as contribuições para novas pesquisas, de modo a não se reificar o caso estudado. Destacamos que os cursos são desenvolvidos em contextos diferentes (quatro *campi*) mas, apresentam uma singularidade, como unidade social de análise - Curso de Pedagogia da UFT - , constituindo-se como uma das características que integram o estudo de caso, conforme Lüdke e André (1986).

Assim, para compreender como os Cursos de Pedagogia da UFT construíram e desenvolveram o processo de discussão teórica e metodológica da profissão docente, foram selecionados e estudados livros, textos, documentos institucionais e legislação específica da profissão docente, que subsidiaram a trajetória de elaboração deste trabalho, para a seguinte análise e discussão: 1 - dos elementos históricos e conceituais da profissão e da profissão docente; 3 - da qualificação, do trabalho docente e da profissionalização docente; 4 - do papel da universidade no processo de formação docente; 5 - do Curso de Pedagogia no Estado do Tocantins e na UFT; e, 6 - da questão do método, da metodologia de pesquisa, de elaboração de questionários - itens e escalas.

A importância desta fundamentação é reforçada pelas considerações de Álvaro Vieira Pinto (1979), ao afirmar que:

o conceito de instrumento da pesquisa científica não se limita aos implementos manejáveis de que o cientista dispõe no laboratório. [...] A dialética ensina-nos que as idéias não surgem divorciadas da experiência da realidade e que a essa origem, reflexo que é das propriedades reais das coisas e fenômenos, devem a capacidade de representar subjetivamente as possíveis vias de intervenção no mundo, prefigurando as operações plausíveis permitidas pela natureza dos corpos e das forças que os movem. As idéias são pois instrumentos de ação, na verdade são os primeiros e mais essenciais instrumentos, aqueles pelos quais se inicia toda ação racional. (p. 465).

Também aplicamos o questionário na busca por interpretar e analisar a discussão acerca da profissão docente, com fundamentos no caráter histórico da profissão docente

expresso por docentes e discentes dos cursos de pedagogia da UFT e participantes desta pesquisa.

Informamos que o projeto e os instrumentos de coleta de dados, no âmbito deste trabalho, foram submetidos ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins, cuja aprovação autorizou a aplicação de questionários junto aos docentes e discentes dos Cursos de Pedagogia da UFT, após preencherem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dos dados coletados, foi realizada uma pré-análise para elaboração das chaves de análise e identificação das categorias que subsidiaram a reflexão acerca da profissão docente nos cursos de Pedagogia da UFT. Assim, foram organizadas três chaves de análise, que contemplam a expressão do movimento e da dinâmica de como é pensada e discutida a profissão docente, na visão dos discentes e docentes, conforme explicitado a seguir:

1. Profissão e Profissionalização Docente – nesta chave de análise buscamos identificar como se manifestam as relações entre as seguintes categorias:

- *Historicidade* - situar historicamente como os Cursos de Pedagogia, no contexto da UFT, propõem em seus currículos uma discussão da profissão docente, ressaltando as inter-relações do passado com o presente, com vistas ao futuro; identificar os sujeitos como integrantes da história do curso de pedagogia: formação, idade, experiência; o que eles dizem sobre a profissão e sobre o fato de serem sujeitos do curso

- *Contextualização* - identificar as atividades dos cursos de pedagogia que promovem a problematização e estimulam a criticidade e a análise sócio-política e cultural da educação.

2. Concepção da Profissão Docente – nesta chave de análise buscamos identificar como se manifestam as relações entre as seguintes categorias:

- *Ideário Pedagógico* - fundamentação teórico-metodológica apresentada nos PPC dos cursos e por docentes e discentes, que se manifesta em conhecimentos referentes a: democracia, autonomia, trabalho, política, prática e estatuto.

- *Trabalho Docente* - as condições para o desenvolvimento da profissão e a postura profissional assumida de forma individual ou coletiva, bem como os conhecimentos didáticos, curriculares e de gestão, planejamento e sistemas educacionais.

- *Relação Teoria e Prática* - a interação dos alunos com a escola e a sala de aula de modo a proporcionar a relação de metodologias, técnicas de ensino e os conteúdos inerentes ao desenvolvimento da prática educativa.

3. Formação e adesão à profissão docente - nesta chave de análise buscamos identificar como se manifestam *os valores atribuídos à profissão, quanto à responsabilidade, compromisso e ética*, revelados por uma análise política do curso e sua contribuição para que os discentes queiram ou não ser professores.

Coleta de Dados

A coleta de dados foi fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, além da coleta de informações dos docentes e discentes, por meio de questionário (Apêndices A e B, respectivamente), constituindo-se como fontes importantes para identificar e analisar a discussão da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da UFT.

O universo da pesquisa foi determinado criteriosamente: os docentes formadores que atuam nos cursos de Pedagogia oferecidos pela UFT em quatro de seus *campi* - Miracema do Tocantins, Palmas, Arraias e Tocantinópolis. Buscamos atingir 100% deles, um total de 68. E, também, os discentes que estavam cursando o último semestre do Curso, no total de 129, distribuídos em quatro turmas (uma em cada *campus*)⁶, por considerarmos que, junto aos professores e a partir das suas vivências no curso, dispõem de elementos para manifestarem sua compreensão acerca da profissão docente e da contribuição que o Curso de Pedagogia tem propiciado para que queiram, de fato, ser professores.

O fato de querer ser professor extrapola o âmbito do gostar da profissão. Podemos gostar da profissão, ter clareza de sua importância para a sociedade, mas a decisão de ser professor ou professora requer a compreensão de que, com seu trabalho, o professor expõe um modo de conceber o mundo, a sociedade e as instituições educativas que se associa aos valores e significados inerentes a suas próprias concepções e existência. Assim, é assumida sua participação na sociedade por meio do exercício profissional docente. E, no caso do docente formador, é por meio de sua

⁶ Os *campi* de Arraias, Palmas e Tocantinópolis oferecem uma entrada de discentes no Curso de Pedagogia a cada semestre e o campus de Miracema, uma entrada anual.

docência universitária que ele expõe a seus alunos, de forma concreta, a vivência e o significado da profissão que exerce.

O universo dos docentes, nesta pesquisa, totalizou 63. Destes, obtivemos a resposta de 49, atingindo um percentual de 78%. Em relação aos discentes, dos 129 matriculados, foram distribuídos questionários a 102, uma vez que 27 estavam ausentes, em função de abandono de curso ou de disciplina (embora ainda estivessem registrados como matriculados no curso), ou ausentes no dia de aplicação do questionário. Obtivemos um retorno de 78 questionários respondidos (60,5%). Destacamos que este percentual de questionários respondidos, tanto dos discentes quanto dos docentes, é considerado significativo para a análise pretendida, uma vez que, conforme Lakatos e Marconi (1991) a média de retorno de 25% garante a representatividade das respostas.

Questionários

O questionário foi elaborado com questões mistas (abertas e fechadas), de modo que as questões de um tipo complementassem as informações das de outro tipo⁷, e organizado em cinco partes, quatro das quais com questões fechadas⁸, e a quinta e última parte com questões abertas. Destacamos os seguintes aspectos:

- Parte I – Caracterização do perfil docente e discente:
 - Informações biográficas: sexo e idade, no caso de ambas as categorias; no caso apenas dos docentes, área de formação acadêmica, titularidade e tempo de experiência docente na Educação Superior e no Curso de Pedagogia.
- Parte II – A docência:
 - Características teórico-metodológicas ou práticas da docência.
- Parte III – A profissão docente:
 - Aspectos e características da profissão.
- Parte IV – A profissão docente e o Curso de Pedagogia:
 - Tema profissão docente no Projeto Pedagógico do Curso.
- Parte V – A profissão docente e a Formação:
 - Contribuição do curso de Pedagogia para a compreensão da profissão docente.

Os questionários foram respondidos por docentes e discentes do curso de

⁷ A aplicação do questionário foi precedida pela realização de pré-teste; autorização do Comitê de Ética da UFT; e, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁸ Para as questões fechadas utilizamos a Escala Bipolar de Likert.

pedagogia durante o segundo semestre de 2010. Durante reunião de colegiado de cada *campus*, foi feita aos docentes uma apresentação dos objetivos da pesquisa e do questionário, quando lhe foi solicitado apoio no sentido de respondê-lo. E foi-lhes informado que o questionário seria também aplicado aos discentes. Também lhes foi encaminhada uma correspondência por correio eletrônico, com as devidas informações, dentre as quais as formas de estabelecer contato com a pesquisadora e do sigilo das respostas fornecidas. O apoio dos coordenadores dos cursos foi fundamental para a realização da pesquisa, uma vez que a maioria dos docentes respondeu ao questionário no tempo disponibilizado por eles, durante as reuniões. Outros encaminharam o questionário respondido posteriormente, por malote da UFT; e houve também os que optaram por encaminhar suas respostas por correio eletrônico. Registramos a exceção, no caso do *campus* em que a pesquisadora atua como docente, em que a distribuição dos questionários aos docentes se deu após a reunião do Colegiado.

Os discentes, todos concluintes no segundo semestre de 2010, responderam o questionário em aula, durante o tempo disponibilizado pelos respectivos docentes.

Análise Documental

A análise documental consistiu em coletar informações em documentos diversificados, desde os escritos (diários pessoais, projetos, publicações científicas, publicações oficiais etc.) aos audiovisuais (discos, fitas magnéticas, fotos, pinturas, filmes etc.) e, a partir de sua análise, criar novas informações não explícitas nos dados já existentes.

As pesquisas em ciências humanas valem-se muito mais de documentos escritos, devido à facilidade de acesso e por permitirem que sejam julgados em sua qualidade ou categorizados, de acordo com o objeto de estudo. Conforme Laville e Dionne (1999, p.168), “a coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar a primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes.”

Assim, o levantamento de informações direcionou a análise de livros de diversos autores citados na fundamentação teórica, e dos seguintes documentos: projetos pedagógicos dos cursos (PPC) desenvolvidos nos quatro *campi* da UFT; Planejamento Estratégico da UFT, elaborado em 2006; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Pedagogia (2006); e Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010.

Os PPC foram solicitados à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que prontamente os encaminhou em via impressa e digitalizada. Foi identificado que os discentes concluintes no segundo semestre de 2010 participaram de projetos com estruturas curriculares diferentes, uma vez que os discentes dos cursos dos *campi* de Tocantinópolis e Miracema, que ingressaram em 2006, migraram para o PPC aprovado e implantado no primeiro semestre de 2007 e os discentes dos cursos dos *campi* de Arraias e Palmas, participavam do projeto aprovado em 2004. Os demais documentos foram acessados via site da UFT e do Ministério da Educação (MEC).

2.2 Histórico e construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia

A Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), criada no ano 2000, mas implantada em 2003, após a realização do 1º Concurso para Professores Efetivos para o Magistério Superior, apresenta uma história que ressalta a relação direta com o contexto sociocultural do Estado do Tocantins, que tem suas marcas originadas no Estado de Goiás.

O Estado do Tocantins, situado no antigo norte goiano até a data de sua criação, a da promulgação da Constituição Federal de 1988, constitui-se “a partir de uma realidade de pobreza, de dificuldades de ordem econômica e social e de práticas políticas não-democráticas” (PINHO, 2007, p. 16), que foram influências determinantes da constituição cultural da sociedade nele formada e, conseqüentemente, do processo de formação educacional, em todos os níveis.

Com a criação do Estado do Tocantins, as políticas educacionais, à época, visavam fomentar a formação de professores para atuarem na primeira fase do ensino fundamental, e assim viabilizar a escolarização mínima de Ensino Médio. Diversos projetos foram implantados, para oportunizar aos professores a formação do Magistério em nível médio, como: Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (MUDE-TO) e o Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO).

Para a formação em nível superior, foi criada, em fevereiro de 1990, a Universidade do Tocantins (UNITINS), que assume a oferta de cursos herdados de três instituições públicas de ensino superior, do antigo Norte Goiano: Faculdade de Filosofia

do Norte Goiano (Porto Nacional), posteriormente denominada Faculdade de Filosofia do Tocantins (FAFITINS); Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA); e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (FAFICH). Entretanto, conforme Pinho (2007), a primeira instituição pública de ensino superior do Estado já fora implantada nos anos 80, quando ainda era integrante do Norte Goiano, com a oferta dos cursos de licenciatura em História e Letras, e a Licenciatura Curta em Ciências. O curso de Pedagogia foi ofertado pela FAFICH, mantida pela Fundação Municipal de Gurupi, no ano de 1987.

De acordo com Pinho (2007, p. 62), “os anos 90 trouxeram a efetivação do ensino superior” para o Estado do Tocantins, não só com a oferta de cursos de formação de professores (Matemática, Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia e Ciências), como também para atender a diversas áreas do conhecimento: Administração, Veterinária, Agronomia, Direito, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos e Processamento de Dados.

No ano de 1991, iniciaram-se as atividades do Curso de Pedagogia no âmbito do Estado do Tocantins, com formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, nos *campi* de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis. Em dezembro de 1999, a UNITINS cria o Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação (CEFOPE) nos centros universitários de Miracema e Tocantinópolis e, em março do ano 2000, dá início à oferta dual da formação de professores, conforme as orientações da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa oferta reforçou a dicotomia entre um curso para formar professores para ministrarem aulas nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (Normal Superior), e outro para formar os gestores da educação, Administrador ou Supervisor Educacional (Pedagogia).

Até então, o Centro Universitário de Miracema (CUMCA) ofertava os cursos de Licenciatura em Matemática e Administração. Mas, com a implantação do CEFOPE, esses cursos entraram em processo de extinção e o CUMCA passou a ofertar apenas os cursos de Pedagogia e o Normal Superior. O Centro Universitário de Tocantinópolis, além do curso de Pedagogia, que já ofertava, assumiu a oferta do Curso Normal Superior com a especificidade da formação de professores para atuarem na educação infantil. Os Centros Universitários de Palmas e Arraias também adotaram a dualidade de formação dos professores por meio do curso de Pedagogia e do Normal Superior. Naquele ano, o Centro Universitário de Guaraí foi transferido ao Sistema Municipal de

Educação de Guaraí e excluído da estrutura da UNITINS.

É nesse cenário que se dá o processo de implantação da UFT, a partir da realização de concurso para professores efetivos em maio de 2003 e a incorporação dos cursos ofertados pela UNITINS, com a respectiva estrutura física, nos seguintes municípios: Arraias, Gurupi, Porto Nacional, Palmas, Araguaína e Tocantinópolis, que assumiram a estrutura administrativa de *Campus* Universitário. Ressaltamos que, em 2002, o processo seletivo para ingresso no magistério superior para o curso de Pedagogia no *Campus* de Miracema foi suspenso e, após mobilização da sociedade política e civil, com destaque à comunidade acadêmica, foi este integrado à estrutura da UFT, a partir do ingresso de discentes no início de 2003 e da posse de professores efetivos no ano de 2004, passando a compor os sete *campi* da UFT.

Portanto, os cursos da UFT assumem, inicialmente, o Projeto Pedagógico já em desenvolvimento pela UNITINS. E, ainda no segundo semestre de 2003, foram desencadeadas ações, propostas em reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) e do Conselho e Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), para se iniciar a discussão acerca dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e sua reformulação.

Os cursos de Pedagogia e Normal Superior iniciam esse processo a partir do segundo semestre de 2003, em reuniões de colegiado, e enfrentaram o desafio de discutir a natureza desses Cursos e superar a dicotomia e a fragmentação da formação docente, conforme prevista na atual LDBEN.

Em abril de 2004, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) convoca a primeira reunião com representantes (coordenadores e professores) dos cursos Normal Superior e de Pedagogia dos quatro *campi* para uma discussão central acerca do fundamento epistemológico da docência, da qual resultou o que se denominou fusão entre os Cursos Normal Superior e Pedagogia, nos quatro *campi*. Nessa reunião, de acordo com o PPC de Pedagogia do *Campus* de Tocantinópolis (UFT, 2007c, p. 17) foram tomadas as seguintes decisões, no sentido de delinear uma identidade da formação docente promovida nos Cursos de Pedagogia da UFT:

1. os cursos Normal Superior e de Pedagogia seriam unificados;
2. a docência se constituiria como a base da formação do pedagogo;
3. a formação de grupos de trabalho para estudo e elaboração de documentos referência para o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, incluindo a incorporação dos discentes do Curso

Normal Superior ao Curso de Pedagogia.

Essa decisão contribuiu positivamente para se projetar uma proposta de formação que articulasse os conhecimentos “de uma base científica sólida que fundamente o trabalho pedagógico e uma formação geral que possibilite ao mesmo assumir uma postura ético-política, frente aos desafios postos pela sociedade.” (UFT, 2004b, p. 10).

Conforme o histórico dos Cursos de Pedagogia da UFT, os PPC foram elaborados por equipes específicas em cada *campus*, num processo de discussão coletiva, e a essência da formação docente e as habilitações foram mantidas. A proposta curricular foi pautada na Resolução CNE/CP 01/2002 e no Referencial Curricular para Formação de Professores (BRASIL, 1999), resguardando-se a diversificação e a terminalidade de cada curso nos *campi*, para quem assim o desejasse, como também havia a preocupação com a flexibilização e a mobilidade dos discentes, caso tivessem interesse em transferir-se de *campus* ou até de universidade.

Observamos, após análise, que os PPC, aprovados em 2004, assumiram uma perspectiva teórico-metodológica de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme o Referencial Curricular para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 87), de forma a construir o conhecimento profissional integrado e interdisciplinar, destacando-se a organização curricular em cinco âmbitos: 1 - Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; 2 - Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; 3 - Cultura geral e profissional; 4 - Conhecimento pedagógico; 5- Conhecimento experiencial contextualizado em situações Educacionais. De certa forma, é proposta a conciliação entre a socialização dos conhecimentos formais da área específica, a organização e divisão das funções a serem desenvolvidas no exercício profissional e a regulação que ocorre por meio da legislação.

Em julho de 2004, foram aprovados os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia ofertados em quatro *campi* da UFT, com a reformulação curricular, abrangendo núcleos ou eixos para garantir a interação curricular da teoria e da prática e visando a romper com um currículo fragmentado e fixo.

Entretanto, no ano de 2005, a UFT aprova a Resolução CONSEPE nº 05/2005, que dispõe sobre a sistemática orientadora de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFT, e são desencadeadas novas discussões. Nessa resolução, o seu Art. 2º apresenta a compreensão do PPC “como

sendo o conjunto de ações de caráter sócio-político-humanístico-ambiental e pedagógico relativas à formação acadêmico-profissional que se destinam a orientar a concretização da proposta curricular dos cursos de graduação.”

Essa definição esclarece que o PPC representa o que foi pensado e proposto para o desenvolvimento de uma formação profissional de acordo com a missão institucional e com a área específica que a profissão exige. O documento destaca ainda que, para a elaboração ou reelaboração dos PPCs dos cursos da UFT, devem ser considerados os seguintes aspectos:

- o compromisso desta universidade com a qualidade da formação profissional conferida pelos cursos de graduação oferecidos;
- as diretrizes políticas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- as mudanças socioeconômicas e políticas decorrentes do processo de globalização da economia, reforma do Estado e suas implicações na formação profissional, conferida pelos cursos da Instituição;
- as diretrizes fixadas pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que orientam a elaboração da proposta pedagógica;
- os critérios e os padrões de qualidade estabelecidos pela avaliação institucional;
- os encaminhamentos do primeiro seminário de reformulação curricular realizado por esta Universidade no ano de 2005.

Nesse contexto, as discussões acerca do Curso de Pedagogia na UFT, seu campo de atuação e formação, não se esgotaram. Ainda continuam as novas discussões que se iniciaram no ano de 2005, no âmbito dos colegiados de cursos e da PROGRAD, das quais se espera o aprofundamento e abrangência de seus conceitos, teóricos e práticos.

Em 2006, a UFT elabora seu Planejamento Estratégico (UFT, 2006a), com que subsidiará o desenvolvimento de suas ações acadêmicas e, conseqüentemente, as discussões de elaboração ou reformulação dos PPC. Nesse documento, apresenta-se, como resultado da reflexão acerca do seu papel, como universidade, a sua missão institucional: “produzir e difundir conhecimento para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia.” (p.

24)⁹. O enunciado dessa missão nos remete à reflexão sobre questões como: o que, de fato, significa formar esse cidadão e esse profissional comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia, no âmbito do Curso de Pedagogia?

Podemos destacar, frente à diversidade ambiental, a preocupação com o meio ambiente, sua diversidade e preservação, a área de transição, dentre outras pertinentes. Poderíamos, inicialmente, dizer que os cursos da área educacional, porém, não apresentam a especificidade de formar profissionais para trabalhar com essas questões. Portanto, numa reflexão aprofundada, devemos transportar essas questões para a educação e para a formação docente e, assim, identificar que a formação profissional de um modo geral envolve o meio ambiente, sua diversidade e preservação, a transição, dentre outros contextos, pois são questões que não se limitam apenas à fauna e à flora, mas abrangem as relações entre os seres vivos. E nós, humanos, somos seres vivos, com nossa diversidade, conflitos, preservação e transição em relação a ideias, concepções, ações e existência. É preciso, pois, trabalharmos as relações que permeiam essa nossa realidade, entre nós humanos e o mundo que nos cerca, como integrantes do meio ambiente.

É neste sentido que a UFT, considerando sua missão, propõe-se desenvolver uma cultura geral e profissional no indivíduo, que é coletivo, para que este se relacione com a sua existência no mundo em que vive, incluindo o mundo profissional, ressaltando o desenvolvimento sustentável da Amazônia, de modo a garantir a qualidade da educação e a valorização do magistério, conforme Resolução CONSEPE nº 05/2005, Art. 3º. (UFT, 2005)

Identificamos que as discussões realizadas para elaboração do PPC-Pedagogia/2007 contemplam uma preocupação mais clara com o que se denomina qualidade social da educação, conforme o documento de Referência da CONAE (2010, p. 25), “de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana”. Evidencia-se, dessa forma, que a etapa inicial da profissionalização de um trabalho docente, isto é, no Curso de Pedagogia, busca estabelecer uma relação mais articulada entre ensino e pesquisa; conteúdo e forma; finalidades e objetivos; professor e aluno; teoria e prática; escola,

⁹ Ressaltamos que o Estado do Tocantins está inserido na área geográfica da Amazônia Legal, considerada como uma área de grande diversidade ambiental.

sociedade e extensão.

Outro documento que subsidiou as novas discussões dos PPC-Pedagogia foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia), aprovadas no ano de 2006. A UFT, por meio da PROGRAD, instituiu uma comissão constituída por representantes dos cursos de cada *campus* para elaborar as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UFT e coordenar a realização de seminários e fóruns que subsidiassem as discussões e o processo de elaboração de novos projetos pedagógicos.

O PPC-Pedagogia do *campus* de Miracema destaca que:

a reformulação do projeto político-pedagógico não expressa uma pura e simples adequação às normas legais, mas sobretudo o atendimento a demandas que historicamente vêm sendo afirmadas pelos movimentos organizados da sociedade na prática do exercício da cidadania. (UFT, 2007b, p. 20).

As discussões desencadeadas para a elaboração de novos projetos, considerando-se os aspectos acima descritos, suscitou a busca pelo conhecimento da realidade socioeconômica e cultural do Estado do Tocantins.

Esta realidade é apresentada no documento do Planejamento Estratégico da UFT (UFT, 2006a), segundo o qual o Estado do Tocantins apresentava o PIB em torno de “R\$ 2,1 mil por ano, inferior ao da Região Norte (R\$ 3,9 mil) e do Brasil (R\$ 6,8 mil).” (op cit, p. 16). A situação confirma a exposição de Pinho (2007), que apresenta a baixa situação da realidade econômica no Estado e é reforçada com os seguintes dados:

no ano de 2000, verificou-se que os 20% mais pobres se apropriavam de 1,2%, e o estrato dos 20% mais ricos, de mais de 70% da renda. Tal fato sinaliza que os pobres são hoje mais pobres, e os ricos, mais ricos. 51% da população são pobres (população que vive com um valor igual ou inferior a meio salário mínimo per capita/mês). No Brasil, o índice de pobres não ultrapassa 26%. Na região Norte, não é maior que 31%. (p. 16).

De acordo com o PPC-Pedagogia do *Campus* de Miracema (UFT, 2007b, p 16),

a distribuição de renda no Estado do Tocantins mostra que 51% da população tocaninense vive com um valor igual ou inferior a meio salário mínimo mensal, indicando que a maioria da população é pobre. No Brasil como um todo, esse índice é de 26%, e, na Região Norte, de 31%.

A população do Estado se caracterizava como jovem, pois 48% apresentavam menos de 19 anos (no Brasil, este índice é de 40%) e, em termos educacionais, com uma

escolaridade baixa, pois “o analfabetismo geral atinge 21% da população, enquanto no Brasil esse índice gira em torno de 15%.” (op cit. p. 16)

A partir dessas informações e discussões, foram aprovados¹⁰ novos projetos para o Curso de Pedagogia, a serem desenvolvidos nos quatro *campi*, com vigência a partir do 1º semestre de 2007, com duração mínima de nove e máxima de quatorze semestres. Esses projetos, com base nas DCN- Pedagogia, apresentam a compreensão da docência no sentido ampliado, que integra ao fazer pedagógico o ensino, a gestão, a pesquisa e a extensão. Nessa direção, os novos PPC assumem a docência como eixo articulador das atividades a serem realizadas pelo pedagogo, que incluem o magistério e a gestão, e são extintas as habilitações em Administração e Supervisão Educacional, uma vez que, conforme as DCN-Pedagogia, a docência é compreendida

como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, 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. 1)

Contudo, os colegiados dos Cursos de Pedagogia dos *campi* de Miracema e Tocantinópolis propuseram ao CONSEPE, e conseguiram aprovação, que os discentes que ingressaram no curso a partir do segundo semestre de 2006, concluintes em 2010, tivessem a opção de migrar para o Projeto Pedagógico aprovado em 2007, por proporcionar esta uma formação mais atualizada, desde que estivessem cursando até o quarto período do Curso, no segundo semestre de 2007. Os Colegiados dos cursos dos *campi* de Arraias e Palmas não propuseram tal migração e, assim, os discentes que participaram desta pesquisa cursavam os PPC aprovados em 2004. Ressaltamos que os discentes concluintes no segundo semestre de 2010 – período de coleta de dados para esta pesquisa – dos *campi* de Miracema e de Tocantinópolis, eram regidos pelo PPC-Pedagogia aprovado em 2007.

¹⁰ Os projetos dos Cursos de Pedagogia ofertados nos quatro *campi* – Arraias, Miracema, Palmas e Tocantinópolis – foram aprovados em reunião do CONSEPE no dia 04 de julho de 2007.

2.3 Discentes concluintes em 2010 e docentes dos cursos de pedagogia da UFT.

Discentes

O perfil dos sujeitos da pesquisa sinaliza questões de ordem cultural, marcadas tanto pela questão de gênero, quanto pela da formação e do tempo de experiência docente. Os discentes que participaram desta pesquisa são em sua maioria do gênero feminino (79%) e, quanto à idade, apresentaram o seguinte perfil: 33% - até 25 anos; 26% - de 25 a 29 anos; 26% - de 30 a 39 anos; e 13% - de 40 e 49 anos. Com estas características, é reforçada, na UFT, a procura pela formação docente por pessoas do sexo feminino e que, na maioria, apresentam idade em que já poderiam ter concluído uma graduação (acima de 25 anos), considerando que, se aos 19 anos, um jovem egresso do ensino médio está em condições de concorrer a uma vaga na educação superior, aos 24 anos estaria concluindo algum curso.

O perfil feminino dos formandos em Pedagogia no segundo semestre de 2010 confirma os dados de Gatti (2009, p. 17), ao afirmar que, dentre os postos de trabalho, 77% dos profissionais do ensino eram femininos, uma vez que “a docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos)”.

É certo que, a partir da atual LDBEN, quando se estabeleceu que a formação inicial de docentes para atuar nos anos iniciais da educação básica deveria ser realizada em cursos de graduação, houve uma ampliação da oferta dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, em todo o Brasil. Mas é necessário, também, considerar que os dados desta pesquisa configuram uma especificidade do Estado do Tocantins, cuja cultura escolar de cursar uma graduação não fazia parte dos valores de uma população que, dentre outras necessidades, era privada de condições básicas como estradas para comunicação entre as cidades ou salas de aulas para que as crianças estudassem.

Depreendemos que a presença desses formandos (acima de 25 anos), nos cursos de Pedagogia, revela a conquista da oportunidade de participar de um curso de graduação, mas também que, apesar do Curso de Pedagogia ser ofertado no Estado do Tocantins desde o ano de 1991, ou já nos anos 80 (Norte goiano), esses alunos não participaram de uma formação em nível superior na área da formação docente. Essa

situação sugere um estudo aprofundado desse aspecto - uma vez que não se constitui objeto deste trabalho - pois pode estar associada a uma questão sociocultural, econômica ou estrutural do Estado ou, ainda, específica da profissão docente. Em relação a essa questão, relembramos que, conforme o Planejamento Estratégico da UFT (2006a), o Estado do Tocantins apresentava uma população jovem (48% da população contavam menos de 19 anos).

Docentes

Entre os docentes, 69% são do gênero feminino e 39% apresentaram experiência docente no Curso de Pedagogia, entre 4 e 10 anos. De acordo com os dados, o quantitativo de docentes com formação na área específica da Pedagogia é de 43%; 10% são formados em Pedagogia e também em outra área. Os demais docentes apresentam formação em diversas áreas que permitem estabelecer uma interface com a Pedagogia, propiciando o enriquecimento da formação do pedagogo, no sentido de promover a discussão da complexidade que permeia a Pedagogia e as questões da profissão docente.

Quanto à titulação dos docentes da UFT, esta é favorável às condições de uma boa formação aos futuros professores, uma vez que 34% dos docentes têm o curso de doutorado já concluído e 27% estão matriculados em programas de doutoramento. Registram-se, ainda, dois docentes (4%) que concluíram o Pós-doutorado. Outros 35% têm o curso de mestrado.

Diante desse cenário, destacamos a riqueza da experiência universitária, tanto para discentes quanto para docentes, proporcionando o contato com a diversidade de vivências que reforçam o tensionamento e o conflito entre o pensar e o agir docentes, uma vez que cada grupo de docente formador encontra-se numa fase específica da sua carreira profissional e a traz como contribuição para o curso de Pedagogia, estimulando o debate educacional, não só entre pedagogos como com os docentes de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. Isto propicia a discussão acerca do papel da Universidade no processo de formação profissional, em interface com as questões culturais, técnicas, políticas e sociais, com suas singulares ambiguidades e polêmicas nos contextos da existência humana, do pedagogo e da profissão docente.

Consideramos, entretanto, que o enfrentamento dessa discussão revela o fundamento teórico-metodológico do ideário de seus sujeitos quanto à profissão docente

e sua diversidade. Até mesmo porque defendemos que, na Universidade, essa discussão se insere no movimento histórico e contextual que assume uma “posição evolutiva”, no dizer de Pinto (1979). Dessa forma, a construção de uma cultura geral de qualidade cognitiva, política, social e humana, fortalece a formação do pedagogo como um profissional docente.

Capítulo 3

Especificidades da profissão docente nos cursos de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins

Historicamente, a Pedagogia é uma área que suscita muita polêmica, devido às incertezas e variações no fundamento epistemológico das funções e da formação do pedagogo. Assim, a profissão docente, dentre os diversos aspectos que podem ser abordados, neste trabalho foi considerada como uma atividade que requer uma formação específica, em que um conjunto de conhecimentos compõe um campo de saberes e, para sua compreensão, articulam-se análises de natureza técnica, política, social e cultural. Nesta perspectiva são discutidas, no curso de formação inicial, questões da profissão docente vinculadas à prática educacional, mas também, as relacionadas a conceitos, valores, significados e condições de trabalho para o desenvolvimento desta prática, como manifestação e posicionamento da existência humana.

Neste capítulo, registramos como os Cursos de Pedagogia da UFT têm construído o conhecimento da profissão docente, analisando-o sob os seguintes aspectos específicos, denominados Chaves de Análise: a presença do tema profissão docente no Curso de Pedagogia, a concepção da profissão docente e a contribuição dos Cursos de Pedagogia para a formação e a adesão ou não dos discentes à profissão docente. Esta análise buscou identificar como se manifestaram as relações entre as seguintes categorias: Historicidade, Contextualização, Ideário Pedagógico, Trabalho Docente e Relação Teoria e Prática, e as respostas apresentadas nos questionários por discentes e docentes.

Assim, nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos - PPC - de cada *campus*, foi priorizada a análise das ementas descritas para as disciplinas, uma vez que nelas estão expressas, de forma resumida, as orientações referentes ao conjunto de ações e conteúdos para discutir a profissão docente, junto aos discentes – futuros profissionais. Foi feito um levantamento referente à frequência de expressões¹¹ que revelaram conhecimentos relativos às Chaves de Análise e categorias, utilizadas e discutidas nesta pesquisa (TABELA 1). Ressaltamos que na ementa de uma mesma disciplina há a abordagem de mais de uma das categorias.

¹¹ Foram delimitadas unidades de significação, conforme o conteúdo e a orientação metodológica descritos em cada ementa, de modo a permitir a categorização das expressões.

Definir as Chaves de Análise não significa que a especificidade do Curso de Pedagogia na UFT esteja circunscrita ao limite da descrição apresentada neste trabalho, até porque reconhecemos que esta é uma descrição que concretiza o nosso pensar como pesquisadora, os diálogos estabelecidos com os diversos autores estudados e os dados coletados, o que delimita os pontos de análise neste trabalho.

TABELA 1: Frequência de expressões categorizadas nas ementas de disciplinas obrigatórias dos PPC dos Cursos de Pedagogia - UFT.

CHAVES DE ANÁLISE/CATEGORIAS		Arraias 42 Disciplinas		Palmas 44 Disciplinas		Miracema 42 Disciplinas		Tocantinópolis 42 Disciplinas	
		f	%	f	%	f	%	F	%
1. Historicidade	a. História da Educação e da Pedagogia - Mudanças legais, políticas e sócio-culturais	9	21	11	25	10	24	15	36
	b. Origem do conhecimento e do pensar pedagógico	3	8	2	7	12	28	6	14
TOTAL		12	29	14	32	22	52	21	50
2. Ideário Pedagógico	a. Fundamentos e concepção teórica da Educação; princípios básicos da docência	26	62	21	48	12	29	11	26
	b. Conceitos específicos da prática educativa (Educação Infantil, EJA, Literatura Infanto-Juvenil, Tecnologia, comunicação e linguagem)	3	7	10	22	18	42	19	45
TOTAL		29	69	31	70	30	71	30	71
3. Trabalho Docente	a. Formação e Graduação: trabalho, estatuto profissional, democracia, autonomia e política.	15	36	13	29	8	19	14	33
	b. Didática e Currículo	6	14	10	23	15	36	12	29
	c. Gestão, planejamento e sistema educacional.	17	40	15	34	8	19	11	26
TOTAL		38	90	38	86	31	74	37	88
4. Relação teoria e prática	a. Práticas educativas	9	21	9	20	9	21	13	31
	b. Ensino-pesquisa e extensão	8	19	6	14	4	10	3	7
	c. Metodologias de Ensino	4	10	6	14	10	24	8	19
	d. Conteúdos do currículo da Educação Básica.	2	5	2	4	5	12	4	10
TOTAL		23	55	23	52	28	67	28	67
5. Contextualização	a. Problematiza e estimula a criticidade e a análise sócio-política e cultural da educação.	6	14	6	13	14	33	17	40
TOTAL		6	14	6	13	14	33	17	40
6. Expressão acadêmico-científica.	a. Técnicas de estudo, elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico.	5	12	4	10	8	19	3	7
TOTAL		5	12	4	10	8	19	3	7

3.1 Profissão docente

Aprender a historicidade de qualquer objeto estudado requer uma delimitação dos aspectos a serem analisados, uma vez que a história envolve uma diversidade de detalhes que denunciam o significado de uma experiência e contribui para que possamos olhar para uma realidade e identificar várias outras, cujos detalhes nem sempre são explícitos.

Assim, neste item, apresentamos como os cursos de Pedagogia no contexto da UFT propõem em seus currículos a discussão da profissão docente, e apresentamos, também, o que os sujeitos, integrantes da história desses cursos de Pedagogia, dizem acerca da docência.

3.1.1 Os *campi* universitários - Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis - e os Cursos de Pedagogia

Campus de Arraias

O Curso de Pedagogia ofertado no *campus* de Arraias traz consigo a história de um município criado em 1914, oriundo de uma ocupação caracterizada pelo Ciclo do Ouro. Atualmente, conta com uma população de, aproximadamente, 17.400 habitantes (UFT, 2007a, p.6). A cidade, com acesso por rodovia estadual pavimentada¹², está localizada na região sudeste do Estado do Tocantins¹³, a 413 km da capital, Palmas, sede da Reitoria da UFT.

O *campus* de Arraias foi criado em dezembro de 1990 e iniciou as atividades com a graduação em Pedagogia em 15 de março de 1991, ofertada pela Universidade do Tocantins (UNITINS), 77 anos após a criação do Município. Essa constatação reforça a percepção da falta de prioridade ou de condições favoráveis à implantação da educação superior no Município. No ano de 1995, o *Campus* iniciou a oferta do curso de Licenciatura em Matemática, atendendo unicamente à demanda estadual de profissionais para o magistério, tendo em vista a melhoria dos níveis educacionais.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) é implantada no ano de 2003 e, em

¹² <http://to.gov.br/m/arraias/849>

¹³ <http://to.gov.br/m/arraias/849>

meio à dinâmica de reformulação curricular, foi aprovado em 2004, o PPC do Curso de Pedagogia do *campus* de Arraias, cuja última turma de formandos graduou-se no segundo semestre de 2010. A formação do Pedagogo, no seu PPC, habilitou-os para a Docência nos anos iniciais do ensino fundamental, com habilitação em Administração Educacional. Em 2007, foi aprovado outro PPC, com fundamento nas DCN-Pedagogia, que não foi objeto deste estudo, uma vez que os discentes formandos no segundo semestre de 2010 participaram do projeto anterior, aprovado em 2004.

Identificamos na descrição das ementas o objetivo geral os conteúdos básicos e uma proposição metodológica para desenvolvimento dos conteúdos. Essas orientações propõem a discussão do conjunto de conhecimentos acerca da profissão docente nas 42 disciplinas obrigatórias, com uma concentração na abordagem das categorias: Ideário Pedagógico (69%), Trabalho Docente (90%) e Relação Teoria e Prática (55%), conforme Tabela 1 (p. 81).

Os onze docentes (22,5%⁹) do Curso de Pedagogia de Arraias que participaram desta pesquisa se caracterizaram por serem 91% do gênero feminino e 9% do gênero masculino; 55% apresentaram experiência no Curso de Pedagogia de quatro a dez anos. Em Arraias, registramos: com doutorado concluído - 45% (o maior percentual de docentes do curso de Pedagogia); 36%, têm mestrado; e 18% estão matriculados em programas de doutorado.

Dos discentes, num total de doze (15%¹⁴), em sua maioria (75%) são do sexo feminino, sendo 25%, do sexo masculino; 50% tinham até 24 anos; 17%, entre 25 e 29 anos e 33%, entre 30 e 39 anos.

Campus de Palmas

O curso de Pedagogia do *Campus* de Palmas se insere no contexto da capital do Estado do Tocantins – Palmas -, sede da Reitoria da UFT, localizada na região central do Estado e distante 968 Km de Brasília. Após a criação do Estado pela Constituição Federal de 1988, Palmas, cidade planejada, foi instalada em 1º de janeiro de 1990. De acordo com o IBGE, em 2007 o município apresentava uma população de 178.386

¹⁴ Percentual em relação ao total de sujeitos que participaram da pesquisa.

habitantes. O *Campus* oferece graduação em 17 cursos¹⁵ de diversas áreas do conhecimento. Oferece, ainda, programas de Mestrado e Doutorado.

O Curso de Pedagogia iniciou suas atividades no âmbito da Universidade do Tocantins (UNITINS), no ano de 2001, com a formação especificada em duas habilitações: Administração e Supervisão Escolar. Conforme o PPC-Pedagogia/Palmas (UFT, 2004c, p. 03): “A Matriz Curricular do curso caracterizava-se, embora não estivesse explícito em seu projeto pedagógico, o que indica o Parecer CN/CP nº 009/2001 como ‘categoria de carreira: Bacharelado Acadêmico’” por não proporcionar a formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com a implantação da UFT, em 2003, o Curso passa por um processo de reestruturação curricular e, com o PPC aprovado em 2004, assume a formação de pedagogos com habilitação para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Supervisão Educacional, seguindo a mesma proposição do *campus* de Arraias, em que a docência é compreendida como base da formação do pedagogo. Em 2007, foi aprovado outro PPC, com fundamento nas DCN-Pedagogia que, assim como o do Campus de Arraias e pelas mesmas razões, não foi alvo deste estudo.

Consta no PPC-Pedagogia/Palmas - 2004 a descrição das ementas, o objetivo geral, os conteúdos básicos e uma proposição metodológica para desenvolvimento dos conteúdos. Identificamos que essas orientações propõem a discussão dos conhecimentos acerca da profissão docente, nas 44 disciplinas obrigatórias, com uma concentração na abordagem das categorias: Ideário Pedagógico (70%), Trabalho Docente (86%) e Relação Teoria e Prática (52%), conforme Tabela 1 (p. 81).

No Curso de Pedagogia/Palmas, dos treze docentes, 26,5 % do total dos participantes desta pesquisa, 62% eram do gênero feminino e 38% do gênero masculino. No tocante à formação acadêmica, 38% apresentaram doutorado concluído; 15%, são mestres; e 9% estão com doutorado em andamento. Quanto à experiência no Curso de Pedagogia, foi registrado: 38% com até três anos; 23%, de quatro a dez anos; 38% de onze a vinte e cinco anos; e 8% com mais de vinte e cinco anos. Entre os vinte e um discentes, 27% dos sujeitos, 81% eram do sexo feminino, 14% do sexo masculino e 5% não responderam; 24% tinham até 24 anos; 29%, de 25 a 29 anos; 33%, de 30 a 39 anos; e, 10%, de 40 a 49 anos.

¹⁵ Fonte: Catálogo dos Cursos UFT – versão 2010 – site: www.uft.edu.br.

Campus de Miracema

O Curso de Pedagogia do *campus* de Miracema faz parte da história de um município emancipado em 25 de agosto de 1948, originado da atração de garimpeiros para o Norte de Goiás no início do século XX. Situa-se às margens do Rio Tocantins, na região central do Estado, a 78 Km da capital Palmas. De acordo com o IBGE, em 2007 apresentava uma população de 19.683 habitantes.

Enquanto capital provisória, no ano de 1989, sediou a Reitoria da UNITINS e, em 1990, foi criado o *campus* universitário, quando se inicia a oferta de cursos de graduação no município, 43 anos após sua criação: Administração e Licenciatura em Matemática.

O Curso de Pedagogia em Miracema, criado no ano 2000, ainda no contexto da UNITINS, incorporou as alterações decorrentes da implantação da UFT em 2003. O atual PPC, aprovado em 2007, objetiva formar o licenciado em Pedagogia:

fundamentado na docência que compreende o ensino, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento, nos espaços escolares e não-escolares, cuja identidade é construída pelo exercício das atividades docentes que compreendem funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; de organização e gestão de sistemas, instituições de ensino e processos educativos e de produção e difusão de conhecimento do campo educacional (UFT, 2007b, p. 20).

Nesse PPC, a descrição das ementas apresenta de forma resumida a relação de conteúdos básicos a serem desenvolvidos. Identificamos, contudo, que as ementas propõem a discussão da profissão docente nas 42 disciplinas obrigatórias, havendo mais equilíbrio de percentual (acima de 50%) na abordagem das categorias: Historicidade (52%), Ideário Pedagógico (71%), Trabalho Docente (74%) e Relação Teoria e Prática (67%). A categoria Contextualização apresenta-se num percentual de 33%, conforme Tabela 1 (p. 81).

Sujeitos da pesquisa: dez docentes (20%¹⁶), 70% do sexo feminino e 30% do masculino, com a seguinte experiência no Curso de Pedagogia: 20%, até 3anos; 40%, entre 4 e 10 anos e 40%, entre 11 e 25 anos. Nesse curso foi identificado o menor índice de doutores, comparado ao dos outros *campi*: 20%. Contudo, também registramos o

¹⁶ Do total dos sujeitos da pesquisa.

maior índice dos que estavam cursando o doutorado - 30%; e, 50%, mestres. Dos 27 discentes (35%¹⁷), 81% são do gênero feminino, 15% do gênero masculino e 4% não responderam. A idade dos discentes formandos se distribui com seguintes percentuais: até 24 anos, 33%; de 25 a 29 anos, 26%; de 30 a 39 anos 26%; e, de 40 a 49 anos, 13%.

Campus de Tocantinópolis

O município de Tocantinópolis tem sua história iniciada no ano de 1818, a partir da do trabalho de religiosos jesuítas, com o objetivo de catequizar os moradores da região. No ano de 1858, o município conquista sua emancipação política e em 1943 passa a denominar-se Tocantinópolis. Está localizado na região norte do Estado, às margens do Rio Tocantins, e distante de Palmas 517 km. De acordo com dados do IBGE, em 2007 contava com uma população de 21.334 habitantes e, conforme o PPC-Pedagogia/Tocantinópolis, o *campus* está

inserido numa região de difícil acesso, com um índice de desenvolvimento humano relativamente baixo, inclui, junto com a missão da universidade, a necessidade de atuar na área da educação através da oferta do Curso de Pedagogia para a formação de professores em cujo perfil profissional encontra-se formação teórica sólida e práticas educativas e sociais colocadas em favor de uma sociedade mais justa e igualitária. (UFT, 2007c, p. 7).

O *campus* foi criado no contexto de implantação da UNITINS em 1991 (48 anos após a emancipação política do município) quando se iniciaram as atividades do Curso de Pedagogia. De forma semelhante aos demais *campi*, o Curso passou por discussões e alterações de natureza conceitual e curricular e, atualmente, integrante da UFT, compreende a docência “em seu sentido amplo, ou seja, em um sentido que incorpora todos os processos do fazer pedagógico: ensino, gestão, extensão e pesquisa.” (UFT, 2007c, p. 7)

No PPC as ementas descrevem: o objetivo geral, os conteúdos básicos e uma proposição metodológica para desenvolvimento dos conteúdos. Identificamos que a discussão da profissão docente, nas 42 disciplinas obrigatórias, registra equilíbrio de percentual em abordar as categorias Historicidade (50%), Ideário Pedagógico (71%), Trabalho Docente (88%) e Relação Teoria e Prática (67%), e Contextualização,

¹⁷ Do total dos sujeitos da pesquisa.

contemplada em 40% das disciplinas, conforme Tabela 1 (p. 81).

No Curso de Pedagogia, dos quinze docentes (23%¹⁸), 60% eram do gênero feminino e 40%, do gênero masculino, e apresentaram uma formação acadêmica com um índice de 40% de mestres; 33% de doutores; 20% cursando o doutorado e 7%, com pós-doutorado. O tempo de experiência docente no Curso de Pedagogia foi assim registrado: entre os que tinham até 3 anos, 53%; de 4 a 10 anos, 40%; e, entre 11 e 25 anos, 7%.

Entre os dezoito discentes (31%¹⁹), 78% eram do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Quanto à idade dos discentes formandos no segundo semestre de 2010, identificamos os seguintes percentuais: até 24 anos, 22%; de 25 a 29 anos, 34%; de 30 a 39 anos 22%; e, de 40 a 49 anos, 22%.

Os *campi* e os cursos de Pedagogia na UFT

Frente ao exposto, identificamos que os *campi* com oferta de Cursos de Pedagogia na UFT foram todos implantados nos respectivos municípios - Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis -, após a criação do Estado do Tocantins, no ano de 1989. Considerando que, exceto Palmas, os municípios foram criados entre o século XIX (Tocantinópolis - 1858) e início do XX (Arraias, em 1914 e Miracema, em 1948), esse é um dado que torna evidente a lentidão do processo para se compreender a educação superior como um modo de promover a cultura de um povo, ressaltando os limites e possibilidades para o seu desenvolvimento em diversas dimensões da sociedade, como por exemplo: ética, política, tecnológica e profissional, dentre outras. Os *campi* do interior apresentam um cenário de oferta com poucos cursos de graduação, sendo estes prioritariamente na área da educação, dificultando a discussão e interlocução entre as diversas áreas do conhecimento e da própria educação consigo mesma, uma vez que distam da sede da UFT entre 78 km e 517 km.

Nesse sentido, destacamos que a educação superior é inserida nos *campi* do interior como forma de atendimento à demanda estadual de formação de profissionais para o magistério, com vistas à melhoria dos níveis educacionais do Estado. E os dados contribuem, ainda, para a análise da profissão docente, a partir de questões como: a

¹⁸ Do total dos sujeitos da pesquisa.

¹⁹ Do total dos sujeitos da pesquisa.

feminização do magistério, tanto entre os docentes formadores, quanto entre os discentes, futuros professores, conforme Gráficos 1 e 2; o tempo de experiência e formação acadêmica dos docentes e a idade dos discentes no processo de formação de conceitos acerca da profissão docente. Os dados apontam, ainda, como são enfatizadas, no currículo dos cursos, diferentes categorias de análise.

Gráfico 1: Docentes formadores do curso de Pedagogia, segundo o gênero

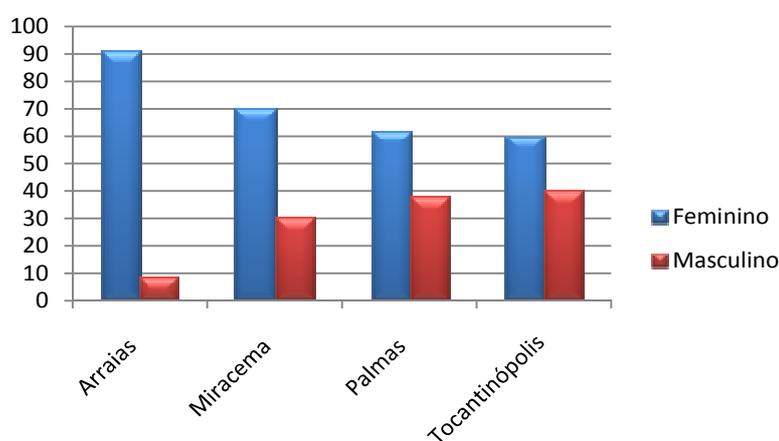
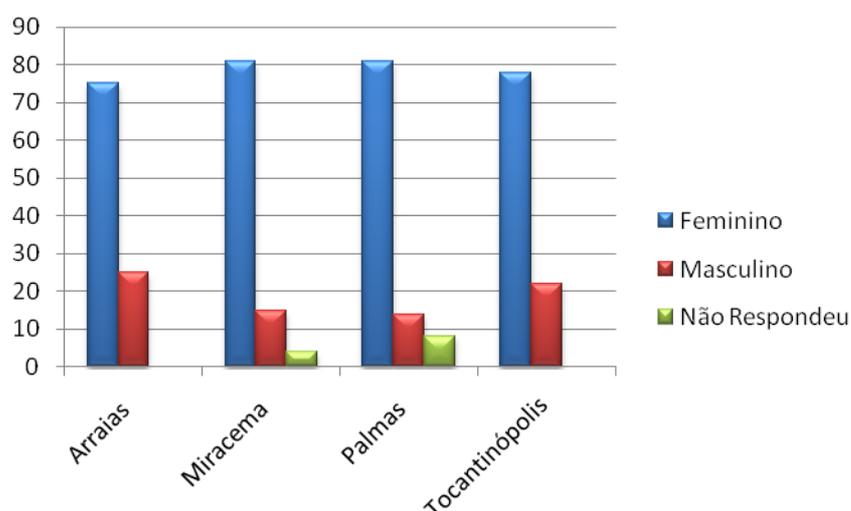


Gráfico 2: Discentes do curso de Pedagogia, segundo o gênero



Registramos que, nos currículos dos Cursos de Pedagogia dos *campi* de Tocantinópolis e Miracema, aprovados em 2007, há um equilíbrio de percentual, acima de 50%, em abordar, nas disciplinas, as categorias Historicidade, Ideário Pedagógico, Trabalho Docente e Relação Teoria e Prática; a categoria Contextualização está

contemplada em mais de 30% das disciplinas. Nos PPC de Arraias e Palmas, aprovados em 2004, os percentuais, acima de 50%, concentram-se nas categorias: Ideário Pedagógico, Trabalho Docente e Relação Teoria e Prática; as Categorias Historicidade e Contextualização se apresentam nas disciplinas com percentuais abaixo de 35%, conforme Tabela 1 (p. 81).

A princípio, enquanto proposta curricular, compreendemos que os PPC aprovados em 2007 se propuseram a desenvolver uma formação docente ao futuro professor, na perspectiva da instituição de uma cultura profissional, com uma discussão ampla que integra questões externas (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local, etc.) e internas (vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece, etc.) da profissão.

Nesse sentido, a formação para a atuação docente e a sua complexidade são propostas de forma articulada com o pensar, no sentido de superar uma dada situação, frente à importância e à responsabilidade da função educativa e da sua função social.

3.1.2 Profissão docência

Num curso de graduação, a formação docente desenvolvida por meio de diversas atividades caracteriza a prática da reflexão, da crítica e da análise do conhecimento, articuladas às práticas educativas concretas que se realizam em escolas ou em outras instituições.

Nesse sentido, apresentamos, como elementos da história do curso: a percepção de docentes e discentes quanto às atividades que proporcionaram a construção e o desenvolvimento da discussão teórico-metodológica sobre o tema profissão docente, e como são contextualizadas a problematização, a criticidade e a análise sócio-política e cultural da educação.

Dentre as atividades formativas apresentadas nos PPC, a aula é prioritária como proposta para o desenvolvimento da profissão docente no curso. Representa, nos PPC de Arraias e Palmas, 93% da matriz curricular, com distribuição entre carga horária prática e teórica; e, nos PPC de Miracema e Tocantinópolis, 89%, sem haver tal especificação. Ressaltamos que as demais atividades propostas - denominadas Acadêmico-Científico-Culturais, nos Cursos de Arraias e Palmas, e Atividades

Complementares e Integrantes, nos Cursos de Miracema e Tocantinópolis - foram organizadas por meio de eventos científico-culturais, monitorias, grupos de estudo, seminários, participação na realização de pesquisas e consultas a bibliotecas, entre outras.

De acordo com os PPC-Pedagogia da UFT, os componentes curriculares são organizados em núcleos, considerando-se desde o âmbito mais geral da profissão docente (concepção de mundo, sociedade, cultura, educação, escola, ética, comunicação, autoconhecimento, dentre outros) ao mais específico (concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento, conteúdo, metodologia, dentre outros).

Neste sentido, os PPC de Arraias e Palmas, aprovados em 2004, se propõem a desenvolver a reflexão, a criticidade e a contextualização da realidade educacional, escolar ou não escolar, em várias disciplinas: Didática, Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem, Fundamentos e Metodologia da Linguagem, incluindo o Estágio Supervisionado.

Quanto à questão específica do tema “Profissão”, ela é contemplada na proposta das disciplinas Ética & Trabalho e Educação (esta optativa), que abordam questões relacionadas ao trabalho e à formação profissional. Identificamos, portanto, que temas como: trabalho e educação, alienação, dominação, gênero e poder, não são apresentados nas ementas das disciplinas básicas. Entretanto, temas como: formação, carreira e organização sindical, ou ainda, movimentos sociais, estão inseridos como parte de disciplinas, como: Didática; Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem; Política, Legislação e Organização da Educação Básica; e, Programas e Projetos, em Políticas Públicas. A questão de gênero aparece na disciplina optativa Educação e Multiculturalismo, enquanto Alienação é um tema proposto pela disciplina optativa Psicologia Social.

Outra observação é que os PPC-Pedagogia de Arraias e de Palmas apontam a necessária formação para a comunicação e o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. Entretanto, a comunicação envolve não só o trabalho de expressão escrita, mas também, o de expressão oral, e não identificamos uma atividade ou disciplina que abordasse as técnicas de comunicação, seja oral, visual ou escrita e de saúde vocal, mesmo considerando-as como instrumentos de trabalho do professor.

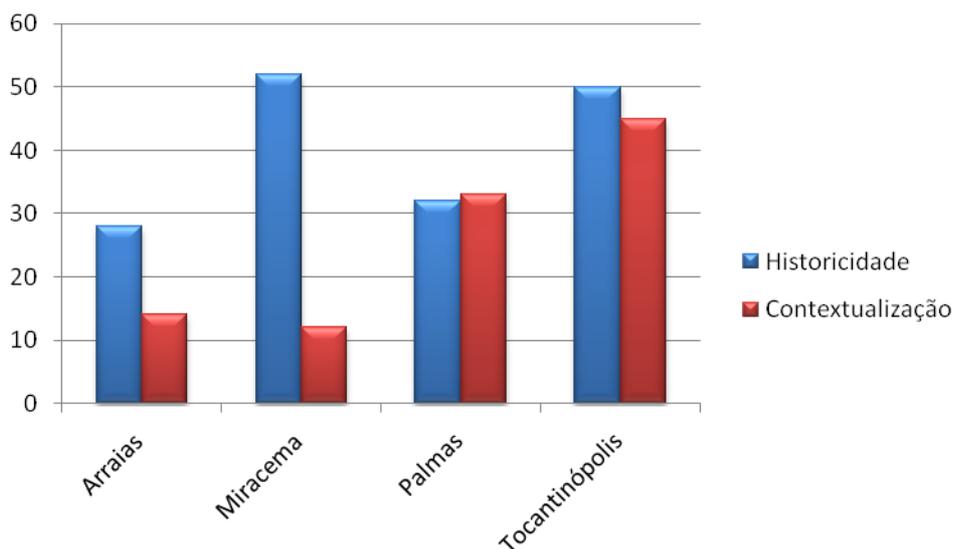
De forma semelhante aos PPC aprovados em 2004, nos PPC de 2007, de Miracema e Tocantinópolis, a discussão do tema “profissão docente” aparece desde os

conhecimentos de âmbito mais geral aos mais específicos da profissão. Identificamos uma especificação referente à profissão docente no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos, que se refere à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar; refere-se, também, à gestão educacional e à produção e difusão do conhecimento (UFT, 2007b, p. 20).

Nesse núcleo, as disciplinas se propõem discutir a dimensão teórico-prática, a ser desenvolvida por meio de: seminários de pesquisa, elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e vivência do Estágio Supervisionado. A discussão acerca do tema ‘profissão’ é proposta em disciplinas de estágio, mas são citadas referências a ele na bibliografia complementar e em disciplinas optativas integrantes do Núcleo de Estudos Integradores, como é o caso Formação de professores, que aborda, dentre outras questões, o desenvolvimento profissional docente e os saberes e identidade docente; de Educação Sexual e Formação do Educador, do PPC-Pedagogia de Miracema/2007; e, Gênero & Educação e Trabalho & Educação, que discutem questões acerca do trabalho, existência humana, economia e educação, no PPC-Pedagogia de Tocantinópolis/2007.

Em todas as propostas são abordadas questões referentes à historicidade e contextualização, mas com percentual mais acentuado nos PPCs de 2007 (Gráfico 3).

Gráfico 3: Frequência de expressões das categorias Historicidade e Contextualização nas ementas de disciplinas obrigatórias, por Curso de Pedagogia.

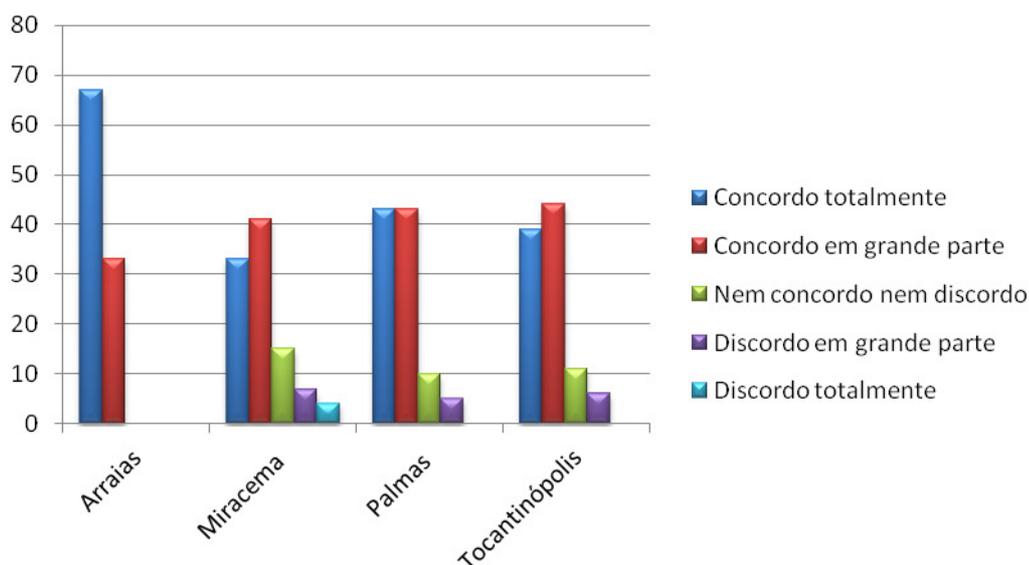


Entretanto, perguntamos aos docentes e discentes sobre a importância da aula como o espaço para a discussão da profissão docente no contexto dos Cursos de Pedagogia. Nas questões fechadas do questionário, os participantes da pesquisa puderam expressar o grau de concordância nas respostas assinaladas. A maioria deles concordou que em aula são promovidas discussões da profissão docente quanto aos aspectos positivos e negativos, suas dificuldades, conflitos e ambiguidades, dentre outros; mas também identificamos uma variação no grau de concordância, entre os discentes de cada *campus*, nas respostas a essa pergunta (Gráfico 4).

Em Arraias, os discentes apresentaram o maior percentual de concordância total - 67% - em relação aos demais. Nos outros *campi*, os discentes de Miracema e Tocantinópolis, manifestaram maior percentual de concordância parcial, ou seja, que as aulas contribuíram em grande parte para se compreender a profissão docente; os de Palmas apresentaram posicionamento equiparado entre a concordância total e parcial.

Contudo, não há consenso entre os discentes dos quatro *campi* de que a aula de fato promove a discussão para se compreender a profissão docente.

Gráfico 4: Grau de concordância ou não quanto à discussão, em aulas, sobre a profissão docente, segundo os Discentes.



Quanto à discussão acerca da profissão docente promovida em aula e ressaltaram que o estudo teórico e metodológico da profissão docente, os discentes de Arraias destacaram que:

é muito importante, pois é preciso conhecer os autores que explicam e nos ajudam a mudar a nossa realidade. Os debates que envolvem a verdadeira realidade das escolas atualmente. (Discente - Arraias).

quando trabalha com recursos tecnológicos e diversas experiências motivadoras dadas em sala de aula. (Discente - Arraias).

A diversidade, em relação a essa concordância, é clarificada entre os discentes, por considerarem que os aspectos teórico-metodológicos da profissão docente estão vinculados à realidade educativa; e a aula, que ocorre na universidade, completa a sua função, no conhecimento concreto de situações na escola de primeira fase do ensino fundamental. Os relatos a seguir revelam que a contribuição da aula se fortalece

a partir do momento que sai das teorias e começa a discutir vivências educacionais que deram sucessos (Discente - Miracema),

por meio de

aulas em sintonia com a prática, conscientizando os acadêmicos que fazendo um curso e sempre se atualizando, terão grande sucesso na profissão (Discente - Tocantinópolis),

e quando

o acadêmico compreende a docência como profissão primeiramente por meio da leitura e depois nos estágios [...] (Discente - Palmas).

Esse posicionamento foi reforçado, inclusive entre os discentes de Arraias, pela ênfase, identificada nos relatos, na solicitação de atividades mais técnicas e práticas para serem trabalhadas nos cursos, com destaque muito evidente, no aumento de tempo (horas) para o estágio. Ressaltamos que nos cursos dos *campi* de Arraias e Tocantinópolis tal solicitação foi apresentada com menor frequência:

Maior tempo para o estágio. (Discente - Arraias).

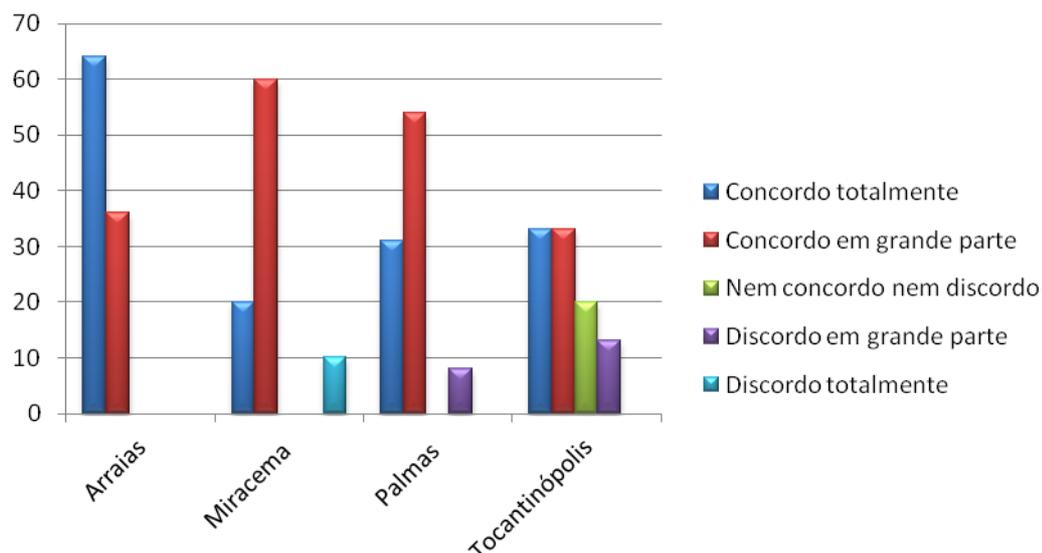
Aumentar tempo para o estágio. (Discente - Miracema).

Menos teoria e mais prática. [...] estender o tempo (aumentar horas) de estágio nas escolas (Discente - Palmas).

Primeiramente a organização das disciplinas para que uma dê suporte à outra, depois trazer uma prática com mais intensidade. (Discente - Tocantinópolis).

Entre os docentes, ao buscarmos identificar a contribuição de suas aulas para que os discentes compreendessem a profissão docente, registramos um destaque, também no *campus* de Arraias, por ter apresentado o maior percentual de concordância total – 64% (Gráfico 5).

Gráfico 5: Grau de concordância quanto à discussão, em aulas, sobre a profissão docente, segundo os docentes.



Nos outros *campi* a concordância foi “em grande parte”. Entretanto, eles expressaram que esta contribuição é realizada no sentido de contextualizar as questões educativas e que segue numa direção diferente da dos discentes:

O debate, leituras e análise crítica de textos extraindo categorias e indicadores para um processo educativo condizente com o contexto das escolas do Estado. (Docente - Arraias)

Compreensão de uma concepção renovada de professor e perspectivas críticas e inovadoras. (Docente - Palmas)

a necessidade de fundamentação teórica e argumentação diante das questões educacionais, valorizando a necessidade da qualidade, dedicação e comprometimento para a formação de um professor que compreende seu papel social. (Docente - Miracema)

Concepção histórica e construção de conhecimentos no espaço escolar como função do professor. [...] permite que o aluno se situe no contexto social e construa posicionamentos críticos. (Docente - Tocantinópolis).

Identificamos, portanto, que a contribuição das aulas é percebida sob perspectivas diferentes, para discentes e docentes. Os docentes enfatizaram os aspectos de Contextualização, em que se problematiza e estimula a criticidade e a análise sociopolítica e cultural da educação; já os discentes ressaltaram os aspectos teóricos e metodológicos de construção conceitual associados à prática.

Dessa forma, inferimos que, na visão dos discentes, os fundamentos conceituais

e as condições objetivas (extrínsecas) contribuem para compreender a profissão docente quando estão relacionadas às subjetivas (intrínsecas), em que há a interação da “vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho” (PENIN, 2009, p. 26). Entretanto, nas respostas às questões abertas do questionário, destacaram a supervalorização de saberes práticos e experienciais que se associam a uma tendência de qualificação técnico-profissional (DUBAR, 1999).

Nesse cenário, identificamos, entre os discentes e docentes do curso, que a referência da aula para se pensar e refletir a profissão docente tem força em atividades vinculadas às situações concretas de saberes práticos e experienciais na escola, pois citaram que as atividades que mais contribuíram para o debate da profissão docente foram desenvolvidas por meio de estágio, seminários, pesquisa e projetos de trabalho nas escolas, com destaque às duas primeiras atividades, conforme relatos a seguir:

desenvolvimento de ações prazerosas num contato direto com as escolas e comunidade escolar. (Docente - Arraias)

Articulação dos conteúdos com a prática educativa escolar. (Docente - Miracema)

Docência vinculada às necessidades das escolas. (Docente - Palmas)

A prática de estágio supervisionado como espaço de conhecimento da escola. (Docente - Tocantinópolis)

Quando o estagiário assumir a turma, isto é, dando aula. (Discente Arraias)

Estágio supervisionado, observações das práticas pedagógicas, diagnóstico feito em turmas separadas em várias escolas. (Discente – Miracema)

Os estágios obrigatórios em docência. (Discente – Palmas)

Estágio, que nos leva à realidade da sala de aula. As reflexões que nos permitem pensar sobre educação e os projetos que nos dão suporte para uma ampla investigação. (Discente – Tocantinópolis)

A vertente de desenvolvimento da profissão docente de cunho técnico-prático, numa dimensão mais restrita da docência, é reforçada quando a associamos aos aspectos que ainda faltam ser trabalhados no curso, citados por discentes: o ensino em sala de aula e sua articulação com a prática, a metodologia e a experiência.

Maior envolvimento com as atividades docentes na prática. (Discentes – Arrais)

Mostrar realmente o fazer as coisas, dizer o que é realmente ser professor. (Discentes – Miracema)

Menos teoria, mais prática e recursos didáticos.(Discentes – Palmas)

Estudo teórico e práticas - atividades na escola.(Discentes - Tocantinópolis)

Entre os docentes, também são registradas sugestões de atividades que deveriam ser trabalhadas, no curso, com a ênfase técnico-prática da docência. Entendemos, a partir dos dados referentes à contribuição de suas aulas para discutir a profissão docente, que essa sugestão se deu em função de que para eles, a contribuição de suas aulas é de natureza reflexiva e de contextualização, sendo, portanto, necessárias atividades, no desenvolvimento do curso, de maior articulação com as práticas educativas:

Maior clareza das atividades da profissão docente. (Docente – Arraias)

Trabalho com os acadêmicos sobre a atuação prática e técnicas de ensino e aprendizagem para as escolas. (Docente – Palmas)

Estágio e práticas de ensino para o aluno vivenciar a experiência do enfrentamento da sala de aula. (Docente – Miracema)

Envolvimento com as escolas-campo (estágio). (Docente - Tocantinópolis)

Neste item, tornou-se evidente uma concordância entre docentes e discentes, pois ambos compreendem que a profissão docente deveria assumir um caráter mais técnico e prático, ainda consideremos que o seja por motivos diferenciados e complementares. Contudo, esta é uma questão importante para a reflexão durante o desenvolvimento do curso, uma vez que partimos do pressuposto que a universidade é um espaço para se discutir coletivamente as tensões, os conflitos e avanços do conhecimento e não apenas para a apreensão do conhecimento técnico e/ou prático dicotomizado de seus fundamentos teóricos.

A ênfase das respostas no aumento de horas das atividades práticas, por parte dos discentes, reforça a ideia utilitarista do currículo na formação universitária em que a concepção instrumental e funcional de autonomia revela o individualismo e o imediatismo de soluções. E, assim, os estudantes acreditam que aulas mais práticas vão oferecer-lhes subsídios para resolver os problemas de situações educativas da escola, de forma mais exitosa. Revelam, ainda, que os fundamentos e metodologias trabalhados em aula na universidade são distantes da prática de sala de aula na primeira fase do ensino fundamental e, portanto, estabelecem uma separação entre o conhecimento pedagógico e a realidade educacional, contribuindo pouco para a construção segura de conhecimentos referentes à realidade educativa por parte dos discentes. Uma vez que

essa articulação não é feita no curso de formação, subentende-se que deva ser elaborada em algum momento de desempenho profissional.

De forma sutil, torna-se presente a assimilação de uma cultura do trabalho solitário e isolado do futuro professor, distanciando-o da riqueza do projeto coletivo que subsidia a análise da realidade educativa. Entretanto, a compreensão da profissão docente e da formação universitária, expressa por esses dados, revela uma perspectiva simplista, em que o conhecimento, a inovação, a criatividade, a criticidade e a problematização se confundem com a reprodução impensada de ações que não apresentam intencionalidade educativa.

Destacamos que, assim, é requerida, pelos discentes, ao Curso de Pedagogia uma prática curricular “adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e participação” (MANCEBO; FÁVERO, 2004, p. 20) provenientes de outras áreas profissionais da sociedade e condizem para o atendimento ao mercado de trabalho.

Segundo Souza (2009) na universidade há uma tendência de adotar um ensino simplificador, que dificulta o resgate do potencial humano na compreensão e no desenvolvimento da profissão docente. Diversos autores como: Silva e Beraldo (2008), Mancebo e Fávero (2004), Sguissardi (2006), Cunha (1999) e Chauí (2003), dentre outros, ressaltam que essa é uma visão decorrente da lógica de mercado inserida no setor educacional por meio de políticas públicas que concebem a universidade como organização e não como instituição.

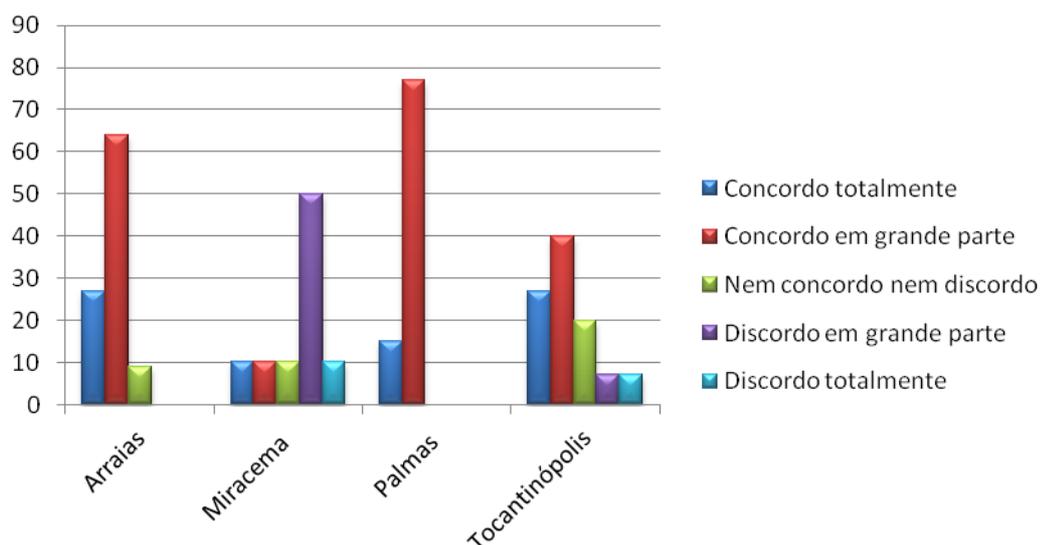
Concordamos com Souza (2008) na defesa de que, superar a visão simplificadora da profissão seria desenvolver uma perspectiva de ensino que, dentre outros aspectos, se proponha a estimular o trabalho cooperativo com os alunos “não esquecendo que a mente não está apenas no cérebro de cada um, mas se estende entre os outros membros do grupo.” (p.59) E, ainda, que “aprender em cooperação pretende ser uma maneira de ultrapassar o vazio entre as aprendizagens experienciais dos alunos e a academia.” (op cit, p.62)

Entretanto, superar a visão simplista da profissão significa, também, promover o respeito ao outro, por meio da construção da autonomia, conexão entre conhecimentos e reconhecimento da intersubjetividade e da historicidade destes. São práticas que geram contradições entre valores coletivos e individualistas, sendo esses últimos predominantes na sociedade que, por vezes, reforça o trabalho solitário e isolado do professor. É nesse sentido que destacamos ser necessário o esforço de superar a

concepção restrita do espaço universitário como *locus* para atender às demandas de mercado e de romper com essa concepção, pois, “alunos e professores, na vida atual, têm de enfrentar constantemente o imprevisível, a interdependência, as incertezas, e [...] o educando está na universidade preparando-se para a vida profissional e cidadã.” (SOUZA, 2009, p. 139)

Concordamos com Souza (2008), também, que, assim, são requeridas práticas diversas que considerem: os conhecimentos prévios dos alunos, o desenvolvimento da motivação, a aprendizagem cooperativa, a metacognição, as atitudes interdependentes de criatividade, autonomia e criticidade, as relações dialéticas entre pensamento e emoção. Acrescentamos, contudo, que a visão simplista da docência apareceu reforçada nas respostas quando perguntado aos sujeitos da pesquisa sobre a discussão coletiva sobre as questões da profissão docente contempladas no PPC. No curso de Miracema, os docentes foram enfáticos em discordar em “grande parte” e “totalmente” dessa discussão (Gráfico 6).

Gráfico 6: Grau de concordância quanto à discussão coletiva do PPC, segundo os docentes.



Apesar da concordância em grande parte por docentes dos cursos de Arraias, Palmas e Tocantinópolis, eles também solicitaram mais integração das atividades no curso:

Maior articulação entre as disciplinas. (Docente – Arraias)

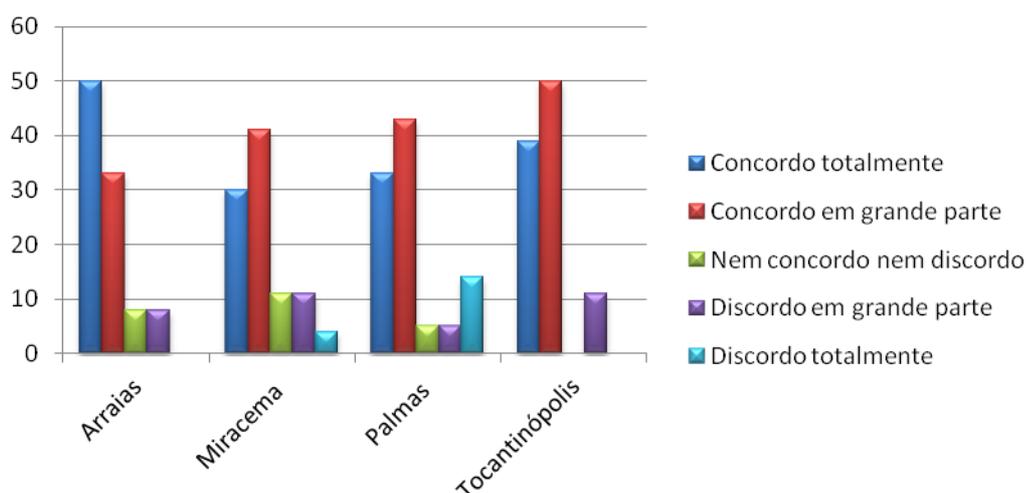
Uma postura profissional (ética, conduta e comunicação, humildade); Trocas e interação entre os colegas do curso e Trabalho coletivo. (Docente de Palmas)

Discussão coletiva do trabalho dos professores do curso de Pedagogia em suas atividades com o ensino, a pesquisa e a extensão. (Docente – Miracema).

Fórum de debate a fim de proporcionar reflexões acerca da docência, seus desafios e potencialidades para a formação humana. (Docente – Tocantinópolis).

Os discentes demonstraram concordar em grande parte, sendo que 50% do curso de Arraias concordam totalmente com a discussão do PPC de forma coletiva (Gráfico 7).

Gráfico 7: Grau de concordância ou não quanto à discussão coletiva do PPC, segundo os discentes.



De certa forma, há uma compreensão de que a discussão e análise coletiva do PPC de um curso faz parte da vivência de uma das características marcantes da profissão docente: o processo coletivo de discussão do ideário de um projeto educativo. E, ainda, de que estar inserido num curso, como docente formador ou discente, significa fazer parte de um projeto coletivo, ou seja, ser integrante e constituir um todo que é o projeto de formação de um futuro docente.

Assim, ressaltamos a importância da discussão teórico-metodológica da concepção docente como uma constante para que possa ser construído o caminho em

que cada uma das atividades e componentes curriculares, no seu conjunto, alcancem sua importância no processo de formação na UFT. Nesta perspectiva, rompe-se o desenvolvimento de ações isoladas e fragmentadas, praticadas de forma individual.

Entretanto, ao articularmos os graus de concordância de discentes e docentes com as respostas às questões abertas, os dados indicam que a ruptura da prática isolada e fragmentada não tem ocorrido nos Cursos de Pedagogia da UFT.

Contudo, ao analisarmos a solicitação de mais atividades práticas, por parte dos docentes, associadas à necessidade de discussão coletiva do PPC, identificamos o reforço de que as aulas são desenvolvidas numa característica muito teórica e de caráter mais individual pois, se houvesse uma reflexão e discussão do PPC do Curso entre eles, estaria evidente, e em desenvolvimento, a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que esta articulação já é contemplada nas propostas curriculares, e, assim, não haveria a necessidade de requerer mais atividades práticas, por parte dos docentes.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – (UFT, 2007d, p. 6), é proposto que os PPCs enfatizem “a articulação do seu contexto interno e externo, o compromisso da comunidade acadêmica, o planejamento e o acompanhamento, de modo que sua orientação privilegie o cumprimento da função social da Instituição”, cuja missão é: “produzir e difundir conhecimento para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia”.²⁰

Ainda que documentos institucionais sejam citados, como referência orientadora para elaboração dos PPCs como, Planejamento Estratégico e PPI, identificamos uma distância entre o proposto e o desenvolvido no sentido de, discentes e docentes, refletirem

a função social da Universidade em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), considerando-a como “um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (PDI-UFT: 2006). (UFT, 2007d, p. 6).

Contudo, inferimos que não há discussão pontual numa disciplina ou outro componente curricular específico do tema “profissão docente”, mas a discussão se apresenta, de um modo geral, a partir dos temas propostos pelos PPCs de forma

²⁰ Planejamento Estratégico da UFT (2006, p 24).

integrada nos componentes curriculares. Concordamos com Guimarães (2006a, p. 50) que “os saberes profissionais dos professores não são unificados em torno de uma disciplina, uma tecnologia ou uma teoria de ensino.”

Essa é uma questão que nos remete a refletir sobre a importância da interrelação dos PPCs e o desenvolvimento do currículo dos respectivos Cursos de Pedagogia, uma vez que, os PPCs são a materialização do que se projetou para a formação do pedagogo e, a sua discussão coletiva, contribuiria para aprofundar a consideração de que a Universidade, como instituição, é “um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura” (SOUZA, 2008, p. 62). Nesta discussão, se faz presente a dimensão política da formação universitária e da identidade profissional que contribui para o sentimento de pertença à uma cultura universitária, em que se articulam os aspectos internos e externos da universidade e da profissão docente.

3.2 Concepção de profissão docente e o ideário pedagógico

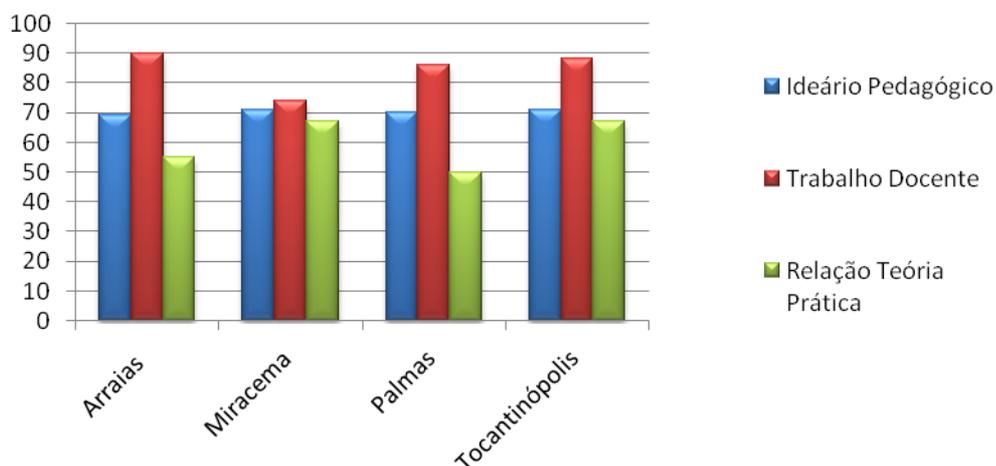
A abordagem de temas, como: democracia, autonomia, prática, trabalho, diversidade cultural e política, desvela que compreender a profissão docente passa pelo entendimento do

processo de “constituição do estatuto profissional do professor”, que se refere ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas. (GUIMARÃES, 2006b, p.132).

Portanto, a concepção de profissão docente, neste trabalho, é entendida como uma atividade que evidencia os valores teórico-metodológicos, que são construídos a partir dos estudos e pesquisas, desenvolvidos pelos componentes curriculares, no sentido de confrontar as ambiguidades e polêmicas, sejam elas objetivas ou subjetivas, frente ao cotidiano educativo. Este posicionamento orientou a análise dos dados obtidos, nesta pesquisa, que foram analisados a partir de categorias como: Ideário Pedagógico, Trabalho Docente, Relação Teoria e Prática.

Conforme análise dos ementários dos Cursos de Pedagogia, são categorias que apresentaram maior frequência de expressões, em todos os PPCs (Gráfico 8).

Gráfico 8: Frequência de expressões das categorias –Ideário Pedagógico, Trabalho Docente e Relação Teoria e Prática – nas ementas de disciplinas obrigatórias, por Curso de Pedagogia.



Identificamos que, nas propostas curriculares dos Cursos de Pedagogia, a abordagem do Trabalho Docente apresentou a maior frequência. Nesta categoria foram propostas discussões sobre a formação e a graduação, o trabalho, o estatuto profissional, a democracia, a autonomia, a política, a didática e o currículo, a gestão, o planejamento e o sistema educacional.

De certa forma, é uma proposta que corresponde ao que foi apontado por discentes e docentes, uma vez que os dados referentes às respostas dos questionários, revelaram uma concepção de profissão docente que requer conhecimento teórico, interrelação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino e do currículo. (Gráficos 9 e 10).

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005), esta é uma perspectiva interativa, que proporciona a discussão de temas e ampliam a abrangência dos conhecimentos e a análise da profissão docente, ultrapassando as técnicas e metodologias restritas ao ensino em sala de aula.

Gráfico 9: Grau de concordância ou não quanto a concepção Interativa, segundo os discentes.

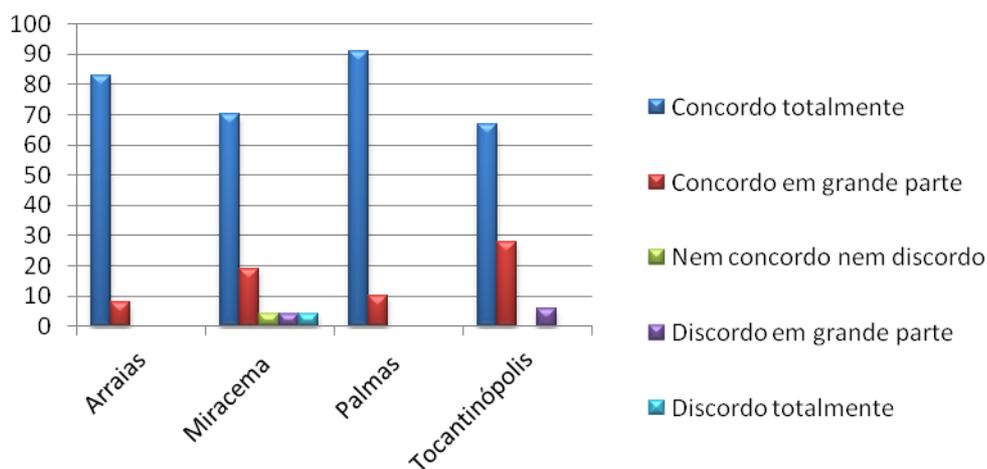
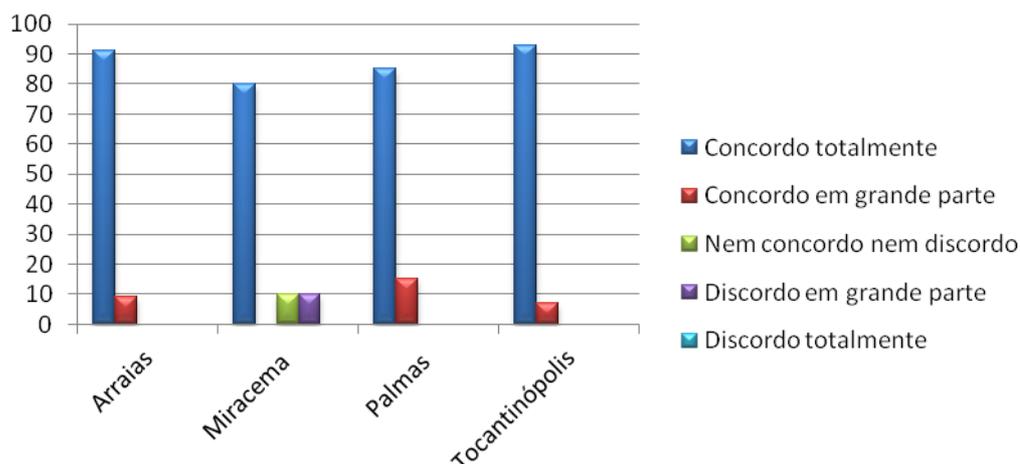


Gráfico 10: Grau de concordância ou não quanto a concepção Interativa, segundo os docentes.



Entretanto, o posicionamento por uma concepção interativa sugere que, por parte dos discentes, houve uma compreensão conceitual, bem como dos fundamentos teórico-metodológicos discutidos na universidade. Mas, a assimilação concreta da profissão docente, expressa nas questões abertas do questionário, contradiz a indicação por um Ideário Pedagógico de concepção interativa para o desenvolvimento da docência.

Segundo Contreras (2002), esta contradição se fundamenta na racionalidade técnica, em que há a busca da solução imediata e precisa para problemas educativos, sem considerar os contextos sócio-político e pedagógico da profissão docente. Associamos esta perspectiva à que Shiroma (2003) denomina de funcionalista, que reduz a docência à aplicação de técnicas e conhecimentos profissionais externos à vivência dos professores, numa relação linear de causa e efeito.

Esta contradição também se torna mais evidente quando associamos estes dados aos discutidos em relação à abordagem da docência e da profissão (item 4.1.2), uma vez que expressam que não houve uma articulação desses temas de modo a promover uma compreensão clara da profissão docente e relações profícuas entre os aspectos objetivos e subjetivos.

Quanto aos docentes, ressaltamos que o maior percentual de concordância total a esta concepção interativa, foi apresentado por docentes do *campus* de Tocantinópolis (93%) e de Arraias (91%); os docentes dos Cursos dos *campi* de Palmas e Miracema apresentaram um percentual de 85% e 80%, respectivamente, e demonstra que não houve diferença significativa nas respostas, em relação à proposta curricular ter sido aprovada em 2004 (Arraias e Palmas) ou 2007 (Miracema e Tocantinópolis). Consideramos que, a partir de 2006, diversas discussões foram promovidas, acerca das diretrizes gerais para a gestão e desenvolvimento das atividades educativas da UFT – elaboração do Planejamento Estratégico (UFT, 2006a), PPI (UFT, 2007d) e PDI (UFT, 2006b) - e das DCN - Pedagogia em 2006. De alguma forma, ainda que não se expressem de maneira clara nos PPCs, a vertente interativa do ideário pedagógico perpassa, ao menos no âmbito do discurso, nos Cursos de Pedagogia da UFT.

Não foram identificadas diferenças nos percentuais de respostas, em relação ao tempo de experiência dos docentes no Curso de Pedagogia, para concordância ao ideário pedagógico interativo: em Arraias, esta concordância teve um percentual de 55%, entre os docentes com 4 a 10 anos de experiência; e, em Tocantinópolis, o maior percentual foi dos docentes com até 3 anos (53%), fase inicial de experiência dos docentes no curso. A diferença se manifesta em relação à formação acadêmica, desses docentes: 45% deles do Curso de Pedagogia em Arraias já concluíram o curso de doutorado; em Tocantinópolis o percentual é de 33%.

Entretanto, quando identificamos a experiência na educação superior, a maioria dos docentes de Tocantinópolis, 60%, a apresentou entre 4 a 10 anos; e, em Arraias, 55%. Esses dados nos apontam que a construção da concepção de profissão docente (interativa) por parte dos professores está inserida num movimento de significação e vivência individual, que parece não se relacionar diretamente ao grau de formação e à experiência profissional no Curso de Pedagogia, mas com a experiência enquanto docentes na educação superior, de acordo com os dados que nos foi possível obter.

Quanto ao Trabalho Docente, esta fundamentação teórica orientou uma

concepção em que 67% dos discentes e 73% dos docentes (Arraias), o entendem como uma profissão que exige formação adequada, um conjunto de conhecimentos pertinentes e é o meio pelo qual as pessoas produzem sua existência (Gráficos 11 e 12). Nos cursos dos demais *campi* os maiores percentuais de concordância total e parcial também contemplam esta concepção.

Está implícito, portanto, o caráter existencial da profissão que se desenvolve e evolui no curso de suas atividades cotidianas, não só no conhecimento técnico, político e cultural, mas, também, na significação e no sentido amplo do exercício profissional como manifestação da existência humana e de relações interpessoais, para a realização da docência.

Gráfico 11: Grau de concordância ou não quanto à concepção de Trabalho Docente, na perspectiva existencial, segundo os docentes.

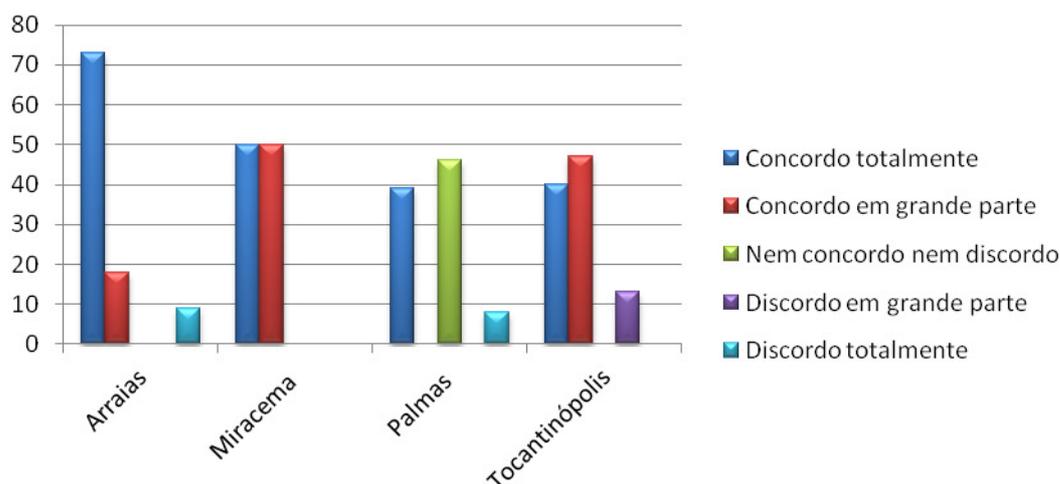
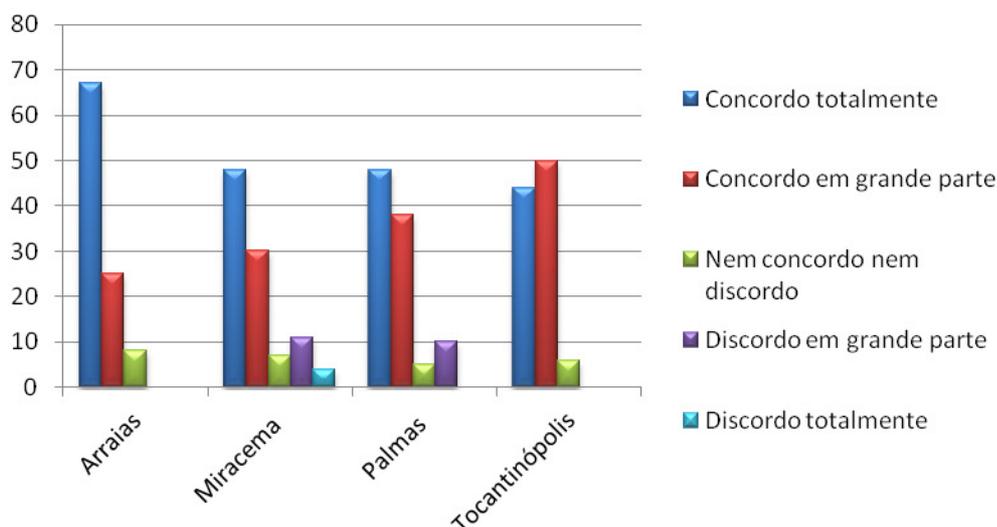


Gráfico 12: Grau de concordância ou não quanto à concepção de Trabalho Docente, na perspectiva existencial, segundo os discentes.



Conforme os docentes do curso é necessária a:

Percepção do papel docente enquanto atividade profissional importante para a sociedade. (Docente – Arraias).

Discussão sobre os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do conhecimento para promover a transformação necessária aos futuros professores. (Docente – Palmas).

Em primeiro lugar, resgatar a auto-estima do aluno que faz o Curso de Pedagogia. (Docente – Miracema).

Ampliar a visão de atuação do pedagogo no campo da formação humana. (Docente – Tocantinópolis).

Os discentes, a despeito de enfatizarem conhecimentos técnico-práticos, conforme já discutido anteriormente, relataram, também, que é necessário ao Curso de Pedagogia:

Mais compromisso e responsabilidade por parte dos acadêmicos. (Discente – Arraias).

Disciplina voltada à fraternidade, amor, família, boas maneiras, tendo em vista o distanciamento dos pais na educação dos seus filhos. (Discente – Palmas).

Discutir a questão do professor como um profissional digno de respeito, formador de opinião, que tem uma visão holística do que é ser professor. (Discente – Miracema).

Reflexões que façam os alunos quererem um mundo melhor. (Discente – Tocantinópolis).

São solicitações que revelam a preocupação com valores, formação ética e relações sócio-culturais mais amplas do contexto educacional. Ressaltamos que “a formação ética de futuros professores deve considerar primeiramente que tipo de profissionais estamos imaginando e projetando.” (VEIGA, ARAÚJO E KAPUZINIAK, 2005, p. 131). E, em meio às contradições e conflitos, entre o que projetamos e realizamos, é que confirmamos ou refutamos conceitos e evidenciamos diferenças e semelhanças de práticas educativas e, assim, construímos espaços para expectativas positivas de transformação e emancipação.

Ainda que sejam dados positivos, no sentido de reconhecer que a profissão docente ultrapassa os aspectos técnicos e funcionalistas, os discentes solicitaram

atividades práticas e técnicas. Esta solicitação nos leva a inferir a vivência de contradições, pois apontam que não tem havido uma correlação da discussão ampliada e interativa para o desenvolvimento da docência com uma vivência prática dos discentes, durante o Curso. Além do que, ao ressaltar o aspecto técnico, parecem que estão mais uma vez aproximando-se da racionalidade técnica e ao que Shiroma (2003) denominou de funcionalista. No nosso ponto de vista, trabalhar a docência, numa perspectiva interativa, significa: articular os limites e equívocos do ato educativo com a diversidade cultural do ato educativo, e ressaltar seus valores, além do conhecimento da realidade e da responsabilidade, quanto às questões de ensino, currículo e avaliação.

Valemo-nos, também, do referencial de Guimarães (2006a) para reforçar a abordagem da docência numa perspectiva epistemológica diferenciada, constituída por “saberes, construídos também em situação, portanto com características próprias e exigindo tirocínio específico do profissional; ofício ligado ao conhecimento”(p. 46).

Nesse sentido, quando os discentes solicitaram mais atividades na escola e “atenção para a realidade local” (Discente – Miracema), ou ainda, de forma explícita: “relação teoria e prática” (Discentes - Arraias, Palmas e Tocantinópolis) eles, denunciaram que, de fato, estão com dificuldade em articular os conhecimentos decorrentes das discussões conceituais e metodológicas e de como agir frente aos conflitos, ambiguidades, violência, dentre outras situações que se deparam na realidade da sala da aula da primeira fase do ensino fundamental ou da gestão educacional.

De certa forma, também, esses dados evidenciam uma das consequências da falta de discussão coletiva e de enfrentamento para se desenvolver um projeto formativo do pedagogo. Segundo Chauí (2003) a universidade tem como núcleo central de seu trabalho educativo a formação. Por isso, são elaboradas propostas curriculares de cursos, para que, no seu conjunto, promovam o questionamento, a crítica e a reflexão de saberes instituídos, tendo em vista a construção do instituinte que supere a superficialidade, a instabilidade de saberes. Portanto, concordamos com Frigotto ao se referir que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (2004, p. 81).

E, ainda, é necessário buscar caminhos para superar as dificuldades vivenciadas

nas realidades universitárias a partir de

um esforço de construção de novas formas de pensar e de compreender, de valorar as questões pedagógicas, de construir novas concepções curriculares e sistemas mais adequados de avaliação, priorizando práticas que possibilitem a integração do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade do sujeito e do objeto, do hemisfério cerebral direito e do esquerdo, do consciente e do inconsciente, do indivíduo e do seu contexto, do ser humano e da natureza. (Souza, 2009, p. 134).

Depreendemos, contudo, que a dificuldade dos futuros professores de estabelecer interrelação da teoria com a prática docente, reforça a importância do trabalho formativo da universidade, ainda que romper as crenças, representações e certezas, próprio da história de vida de cada um, demanda um processo lento de desmistificação da impermeabilidade ao conhecimento novo. Entretanto, Guimarães (2006a, p. 50), afirma que “nem sempre a formação inicial modifica esses fenômenos, ‘que permanecem fortes e estáveis através do tempo’”.

3.3 Formação e adesão à profissão docente

Neste item é apresentado como se manifestam os valores atribuídos à profissão, quanto à responsabilidade, compromisso e ética, e a contribuição do Curso de Pedagogia para que os discentes queiram ou não ser professores.

A partir da análise dos PPCs dos Cursos de Pedagogia – UFT identificamos o registro de uma proposta de formação teórico-prática e interdisciplinar sólida e integral do futuro profissional docente, organizada em Núcleos de Estudos, tanto nos projetos aprovados em 2004 quanto em 2007.

Entretanto, nas propostas curriculares, não se apresentaram de forma explícita expressões em referência à “adesão dos discentes à profissão docente”, mas enfatizaram que, por meio dos componentes curriculares, eles – os discentes – adquirissem condições necessárias para atuar no ensino, na gestão e na pesquisa educacional.

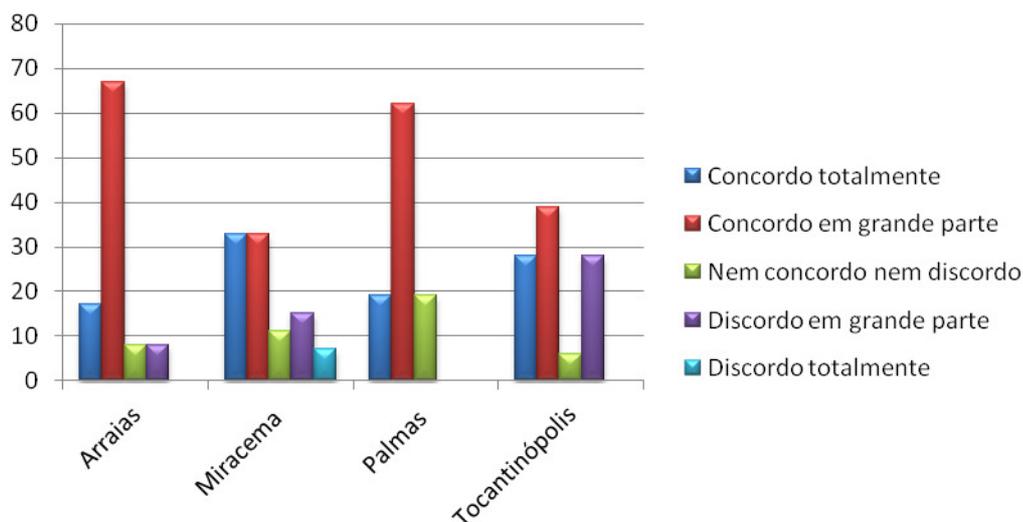
E, nas respostas aos questionários foram evidenciados os aspectos, desenvolvidos em aulas durante o Curso de Pedagogia, que contribuíram para que os discentes compreendessem a docência como profissão e quisessem ser professores ou professoras.

Identificamos, assim, que a prática desenvolvida em aula nos Cursos de

Pedagogia promoveu, nos discentes, graus de concordâncias divergentes quanto à adesão profissional, conforme especificado no Gráfico 13. Em Miracema, a concordância total atingiu o mesmo percentual da concordância em grande parte – 33%; e 15% de discordância em grande parte. No *campus* de Tocantinópolis, apesar de 39% concordarem em grande parte, houve uma discordância em grande parte entre 28% dos discentes; em Arraias (67%) e Palmas (62%), os percentuais se concentraram numa concordância em grande parte, o que revela não haver uma intenção muito forte em seguir a profissão docente, para estes discentes.

A diversidade dos graus de concordância e discordância não se relaciona à idade dos formandos, uma vez que os discentes de Arraias e Miracema são os mais novos (50% e 41% até 24 anos, respectivamente); em Tocantinópolis, 33% entre 25 e 29 anos; e, em Palmas, 33%, entre 30 e 39 anos.

Gráfico 13: Grau de concordância ou não quanto à adesão à profissão docente, segundo os discentes.



Entretanto, os discentes manifestaram nas questões abertas do questionário que, em aula, não houve contribuição para esta adesão, o que reforça o posicionamento de discordância dos discentes dos *campi* de Miracema e Tocantinópolis:

A compreensão como profissão, a universidade trabalha muito bem, porém com o conhecimento da realidade escolar, através das práticas, os alunos na sua grande maioria não pretendem ser professores. (Discente – Arraias).

Acredito que simplesmente pelas aulas aplicadas não é possível que os acadêmicos compreendam a docência como profissão e sim trabalhar mais a boa parte de ser um profissional docente. [...]Os professores demonstram não

serem otimistas em relação às mudanças no âmbito educacional. (Discente – Miracema).

Ultimamente a maioria dos professores têm feito o contrário dando ênfase às condições precárias de atuação dos professores e péssimos salários (Discente – Palmas).

Os conteúdos trabalhados em aula até contribuem para que nós, enquanto acadêmicos, possamos compreender a docência como profissão, mas não nos estimulam a seguir a profissão de ser professor. (Discente – Tocantinópolis).

Tornou-se evidente, a partir dos depoimentos acima, que o confronto entre o conhecimento e a realidade, entre o sujeito (futuro professor) e o objeto (profissão docente) tem assustado os discentes e, portanto, “não querem saber da prática” (Discente – Arraias), embora os PPCs propusessem o desenvolvimento de uma concepção de educação:

Relacionada à condição humana na construção do conhecimento e que sustenta as principais teorias educacionais, fornecendo subsídios teórico-conceituais para uma leitura crítica da realidade, articulando esses conhecimentos à prática educativa escolar. (UFT, 2004a)

É essa a dimensão emancipatória que creditamos à escola, pois, em tempos obscuros, precisamos de mais e não de menos sujeito ou de sua negação. Não de um sujeito abstrato, mas historicamente situado. Entendemos que é a formação deste sujeito que deve constituir-se em fonte de orientação da educação formal e acadêmica. (UFT, 2007b, p. 15)

A ideia de que a educação seja o caminho para a transformação social, para o surgimento de uma nova sociedade com novos hábitos de organização, busca de segurança, preocupação com o meio ambiente e com formação cidadã, parece uma utopia, pois as políticas públicas educacionais e outras políticas sociais não favorecem o alcance desse nível de sociedade. (UFT, 2007c, p. 21)

[...] aprofundamento da concepção da educação como prática social/institucional e como processo de construção da pessoa, através de categorias provenientes das várias ciências que se fazem presente no currículo. (UFT, 2004c, p.7)

Entretanto, essa discussão, de alguma forma não tem alcançado a subjetividade dos discentes, no sentido de despertar neles o querer investir e dedicar-se à energia motivacional para ser professor.

Nesta subjetividade, estão envolvidas relações humanas e pessoais que interferem no clima sócio-emocional do ambiente de trabalho e na qualidade social de vida. Contudo, não podemos nos esquivar de outras questões que interferem no processo de adesão à profissão docente: as reformas educacionais que apontam,

historicamente, para um processo de precarização e/ou proletarização e intensificação do trabalho docente.

Conforme Guimarães (2009, p. 35),

devido às condições desfavoráveis, à ampliação das exigências, à diversificação do público e à formação inicial, entre outros aspectos, a docência na Educação Básica parece estar se tornando, de maneira geral, um trabalho mais cansativo e desgastante.

Outrossim, os docentes apresentaram a preocupação sobre o que ainda falta ser trabalhado no curso:

A conscientização dos acadêmicos no sentido de saberem que o curso de pedagogia não é o espaço para alguém arrumar um diploma de 3º grau para simplesmente ter uma profissão que lhe dê um salário. (Docente – Arraias).

Relação entre educação e pedagogia com a realidade social dos alunos e a comunidade escolar. [...] ampliar a visão do pedagogo no campo da formação. (Docente – Tocantinópolis).

Nesta análise, identificamos docentes que assumiram uma discussão, realizada em suas aulas, sem articulá-la à profissão docente e, portanto, reforçam a não contribuição para que os discentes queiram ser ou permanecer na profissão. Ressaltamos que não houve relato neste sentido por docentes dos cursos dos *campi* de Arraias e Tocantinópolis.

Estes posicionamentos são considerados pontuais, pois outros docentes relataram haver o desenvolvimento de discussões em aula que valorizam a profissão docente:

Relaciono os desafios da profissão e as conquistas do cotidiano. (Docente – Arraias).

Construção da identidade profissional e valorização da profissão de professor. (Docente – Palmas).

Discussões vinculadas à atuação do professor e sua importância nas transformações sociais. (Docente – Miracema).

Sensibilidade para o papel social de um docente para a comunidade. (Docente – Tocantinópolis).

Ainda assim, as expressões que representaram o não aderir à profissão professor são reforçadas nas respostas referentes à segurança e ao estímulo, quanto ao que o curso proporciona para um aprendizado da profissão docente. Entre os discentes dos quatro *campi*, não foi registrado nenhum percentual acima de 50% para concordar que o Curso

de Pedagogia contribui para esse aprendizado. Entre os docentes, apesar de uma concordância em grande parte, houve percentuais de “discordância em grande parte” nos quatro *campi* (Gráficos 14 e 15).

Os dados colhidos evidenciam não haver uma avaliação muito positiva dos Cursos, por parte dos docentes e discentes; e entendemos que, para superar esta situação, são necessárias ações que não se limitam aos aspectos trabalhados no âmbito da sala de aula, como resultado do desenvolvimento dos PPCs dos Cursos de Pedagogia. Identificamos, também, que, para além da sala da aula, a UFT propõe programas, descritos no Guia do Aluno, que apresentam “nova perspectiva diante do mundo e suas possibilidades” (UFT, 2010, p. 25). Dentre eles, destacamos o Programa de Acesso Democrático à Universidade – PADU que “é um curso pré-vestibular gratuito que a UFT oferece a jovens carentes. Quem ministra as aulas são alunos e professores da própria Universidade.” (op cit, p. 33)

Gráfico 14: Grau de concordância que o curso de Pedagogia contribui para o aprendizado da profissão docente, segundo os docentes.

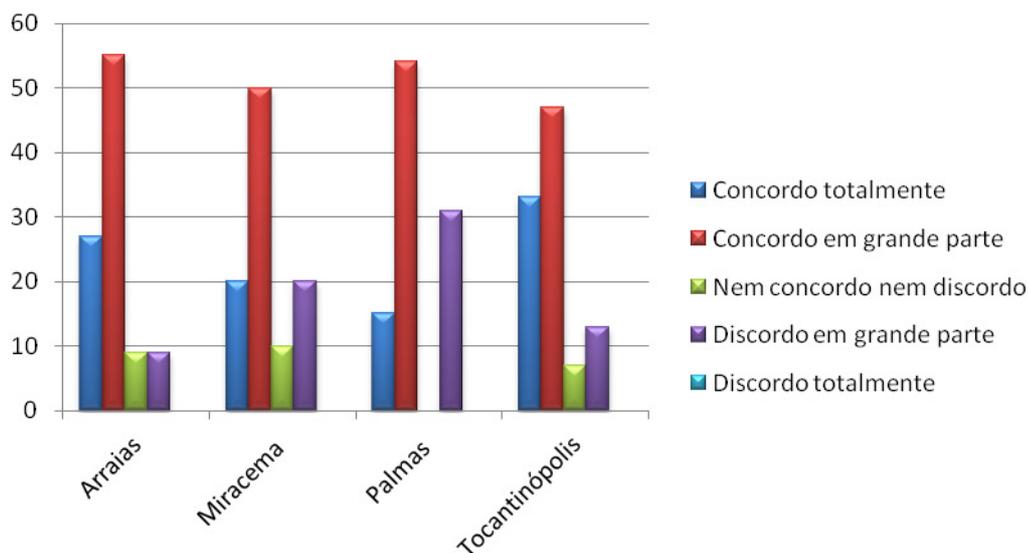
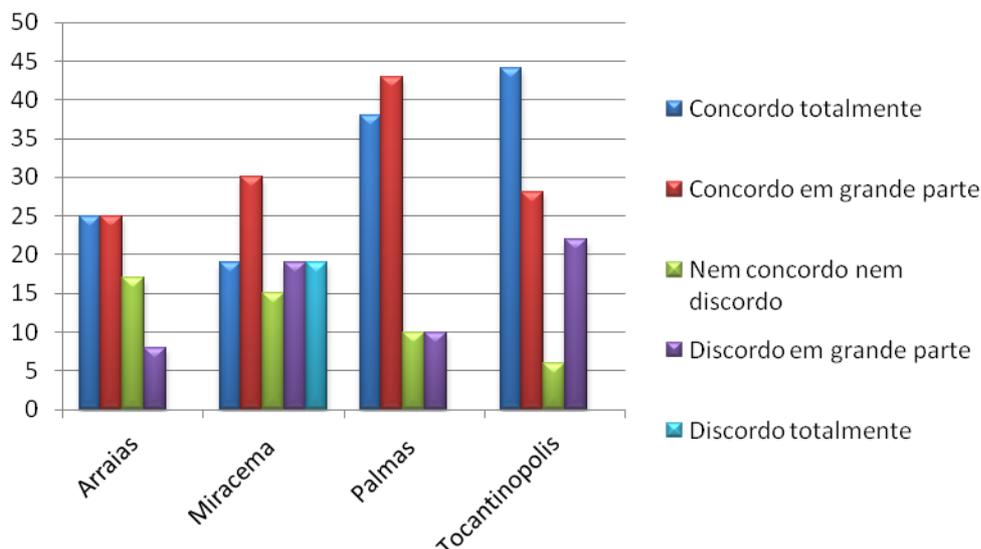


Gráfico 15: Grau de concordância que o curso de Pedagogia contribui para o aprendizado da profissão docente, segundo os discentes.



O contraditório é que a própria Universidade não respeita a necessidade de o professor ter uma formação específica e, assim, destaca que para o PADU, não precisa ser um aluno das licenciaturas para se candidatar a ser *professor*: “... alunos de qualquer curso de graduação ou da pós-graduação regularmente matriculados na UFT. Basta concorrer ao edital, que é lançado ao final do ano ou se apresentar como voluntário.” (UFT, 2010, p.33).

Este Programa, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX), deixa clara uma concepção de que para ministrar aulas é necessário apenas ter o domínio de conteúdo específico da disciplina, desprezando os conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao saber ensinar.

Considerações finais

A discussão acerca da profissão docente enfrenta, historicamente, a distância entre a imagem que a sociedade e o Estado têm da docência e da sua função, para o enfrentamento dos desafios que se manifestam no processo educativo. Esta distância provocou e, ainda provoca, uma tensão e conflito na formação do professor quanto à função docente, à articulação de conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos na profissão e à própria concepção de profissão docente. Partindo desse pressuposto, este trabalho teve como objetivo geral compreender como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido.

As referências para essa análise se pautaram em três Chaves de Análise: 1- Profissão Docente – que buscou identificar a presença do tema Profissão Docente nos cursos de Pedagogia, a partir das propostas curriculares expressas nos PPCs, e a relação entre as categorias Historicidade e Contextualização, promovidas por meio das discussões e atividades desenvolvidas pelos Cursos; 2- Concepção da Profissão Docente – centrada na busca da fundamentação teórico-metodológica da profissão docente, das condições e de postura individual e coletiva, da interação dos discentes com a realidade educativa e sua articulação com as categorias: Ideário Pedagógico, Trabalho Docente e Relação Teoria e Prática; e, 3- Formação e adesão à profissão docente – para identificação de como se manifestaram os valores atribuídos à profissão - responsabilidade, compromisso e ética -, e a contribuição do Curso de Pedagogia para que os discentes queiram ou não ser professores.

Assim, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos dos quatro Cursos de Pedagogia da UFT, o histórico da UFT e dos Cursos, em cada *campi*, e documentos que a universidade elaborou no sentido de promover a reformulação curricular necessária ao sistema federal de educação superior. Dados significativos foram coletados por meio de questionários, aplicados aos discentes e docentes dos respectivos Cursos de Pedagogia, e foram associados aos estudos de diversos autores que se empenharam em desvendar questões específicas da profissão docente.

Inicialmente, constatamos que a constituição cultural de se conceber uma profissão passou por diversos significados que ora são favoráveis, ora são prejudiciais,

no sentido de que profissionalizar pode promover um conhecimento crítico e transformador ou alienado.

No caso específico da profissão docente, a discussão teórica e conceitual, nos leva a entender que há uma perspectiva epistemológica diferenciada, constituída por conhecimentos e saberes, construídos no cotidiano educativo escolar. Nesta construção, é ressaltado o modo como cada indivíduo coordena e hierarquiza o pensar sobre a profissão docente; e requer uma qualificação que contemple os aspectos objetivos (subjetivos) e intrínsecos (extrínsecos) da profissão.

Portanto, consideramos a docência como uma profissão e que a formação, na graduação, possibilita a abordagem de questões e temas que ampliam a significação de valores educativos, sejam teóricos ou práticos, objetivos ou subjetivos, tendo em vista o estabelecimento de uma relação intersubjetiva com o outro sujeito, com o mundo do trabalho e a profissão docente.

É certo que, tanto em documentos do MEC – as DCN-Pedagogia (2006), quanto da UFT – os PPC-Pedagogia (2004, 2007) e o Planejamento Estratégico, (2006), está expresso que a universidade também é responsável pela formação de um profissional. No caso específico dos PPCs dos Cursos de Pedagogia da UFT, formar o docente como profissional na Educação Superior é uma proposta que não se reduz aos aspectos técnicos e práticos, e ser profissional envolve uma relação de produção de conhecimentos e sua articulação com aspectos sociais, técnicos, culturais, políticos e, portanto, pertinentes à existência humana. E, assim, desenvolver uma profissão significa manifestar uma concepção de vida, de mundo e de sociedade que se expressa no modo de pensar e agir do indivíduo em sua própria existência.

Destacamos que esta perspectiva está expressa no PPC-Pedagogia do *Campus* de Tocantinópolis, e representa o objetivo dos Cursos de Pedagogia que é “formar profissionais da educação comprometidos com políticas sociais que contribuíssem para a melhoria da qualidade de ensino e de vida em comunidade.” (UFT, 2007c, p. 17) Mas, conforme o movimento contextual e histórico dos referidos cursos, não há consenso quanto à função de profissionalizar na universidade, em especial quanto à função docente.

De fato, em análise das ementas das disciplinas, apresentadas pelos PPCs de Pedagogia, não identificamos conteúdos específicos para discussão da *profissão docente* ou da *docência como profissão*. Mas identificamos a abordagem de temas e conteúdos referentes à profissão docente, que, no conjunto, se inserem nas categorias que contemplam conhecimentos pelos quais docentes e discentes produzem sua existência,

por meio do exercício profissional, como: Historicidade, Ideário Pedagógico, Trabalho Docente, Relação Teoria e Prática e Contextualização.

Entretanto, os dados analisados indicam haver ausência de aprofundamento em discussões de temas importantes sobre o significado e o estatuto da profissão docente, como: trabalho, alienação, dominação, gênero, poder, dentre outros, uma vez que são citados em bibliografia complementar de disciplinas básicas ou bibliografia básica de disciplinas optativas. Esta ausência exclui a discussão de tensões e contradições existentes na profissão e contribui para a aceitação passiva frente aos condicionamentos externos ao corpo docente, acerca da sua profissão. São dados que reforçam o não aprofundamento quanto à visão utilitarista do currículo na formação universitária; o maior envolvimento com a escola e as atividades práticas e as implicações do praticismo, no exercício da docência; a cultura do trabalho solitário e isolado do professor e o distanciamento da riqueza do projeto coletivo que subsidia a educação.

Contudo, os discentes e os docentes relataram que o tema da profissão docente se faz presente em diversas atividades: aulas, atividades de estágio, seminários, simpósios, palestras e em projetos de pesquisa e extensão, havendo uma concentração nas atividades práticas de estágio em que a compreensão da profissão docente se vincula mais às atividades práticas do que propriamente às discussões em aula. E apresentaram uma compreensão da profissão docente muitas vezes contraditória pois se, por vezes, refletiam uma vertente interativa, como uma atividade que requer o conhecimento teórico metodológico, inter-relação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino e currículo. Outras vezes, aproximavam-se da concepção técnico racional ou funcionalista, motivados pela busca da solução imediata e pontual para problemas educativos sem considerar os contextos sócio-político e pedagógicos da profissão, reduzindo a docência à aplicação de técnicas e conhecimentos externos ao experiencial dos professores, numa relação linear de causa e efeito.

Concordamos com a perspectiva interativa, por caracterizar-se com a formação que aprofunda as significações da profissão docente no mundo do trabalho, e evidencia as relações que interferem no clima sócio-emocional do ambiente de trabalho e no processo de compreensão dos fins educativos e da função docente. Neste caminho tornam-se claras as especificidades do trabalho docente, de modo que não só os profissionais que estão em exercício; mas, também, os futuros profissionais

compreendam as condições gerais (de formação, remuneração e trabalho) para atuação docente e a sua complexidade, articuladas com a importância e a responsabilidade da função educativa, ou seja, a relação de questões intrínsecas e extrínsecas. Compreendemos que, nessa formação, coexistem as contradições, bem como as possibilidades de práxis e de novas ações para a formação inicial docente, como profissional.

Ao associarmos a análise dos PPCs e as respostas dos docentes e discentes, identificamos que, apesar de haver uma proposta de formação do pedagogo (PPC) condizente à construção de uma cultura geral de qualidade cognitiva, política, social e humana, no desenvolvimento curricular do projeto de formação, a discussão sobre a profissão docente se reveste de questões que não clarificam a especificidade da atuação docente e dificultam a compreensão do estatuto profissional do professor.

De certa forma, a partir da convergência da concepção interativa e das divergências entre os graus de concordância e os posicionamentos nas questões abertas, foram evidentes as dificuldades e contradições em compreender esta concepção, pelo fato de que tanto os discentes quanto os docentes solicitaram mais atividades práticas e técnicas, durante o Curso, denunciando uma formação teórica distante da realidade educativa, numa vertente de concepção mais funcionalista da profissão docente, que supervaloriza os saberes práticos e a relação linear entre teoria e prática. Os dados nos indicaram que a concepção de formação é permeada pela compreensão de que os conhecimentos teóricos são supervalorizados em relação aos conhecimentos que se originam na prática docente. Também permitem interpretar como a reflexão coletiva sobre a relação teoria e prática de situações educativas é inexistente no contexto estudado. Percebemos ainda que a profissão, para nossos pesquisados, assume o caráter de individualismo e de imediatismo, na busca de solução de problemas pontuais, desvinculados de sua historicidade e do contexto sócio cultural, tornando-se distante a realização de um projeto coletivo de formação, não só no âmbito do curso, mas da Universidade.

Em nosso percurso do empírico ao concreto, através do abstrato das contribuições teóricas que estudamos, elaboramos nossas reflexões confrontando a teoria estudada e os dados empíricos, e articulamos e organizamos o concreto pensado, compreendendo nosso objeto de estudo como fases contraditórias da realidade concreta estudada. Parece-nos desvelado que é necessária uma ação mais concreta, que ultrapasse

o âmbito do discurso, por parte dos envolvidos nos Cursos de Pedagogia da UFT, e que seja resultante da análise e compromisso com uma formação docente que tem por objetivo o exercício profissional e o alcance dos fins educativos na perspectiva da humanização, da coletividade, da diversidade e da expressão e do movimento do pensamento.

Evidencia-se a importância de termos consciência das posições que assumimos uma vez que não é mais aceitável, sob uma perspectiva de uma educação emancipadora, a crítica pela crítica ou o conteúdo pelo conteúdo. Ao refutarmos ou criticarmos um conhecimento é necessário apresentarmos a argumentação que fundamente tal crítica, no sentido de estar inserida no processo de deslocamento para transformar uma realidade, cuja essência está na significação do conhecimento e do contexto sócio-histórico.

Ressaltamos a dificuldade em se alterar crenças e valores, durante o processo inicial de formação no Curso de Pedagogia, que foram arraigadas no decorrer das histórias de vida no cotidiano educativo escolar, uma vez que, que nossas vivências são *crystalizadas* em representações que, se não houver motivos para refletir sobre elas, permanecerão impermeabilizadas e desprovidas de desejo de um novo conhecimento, ou deste, sob outra perspectiva.

Nesta análise, identificamos que as discussões para elaboração dos PPC, aprovados em 2007, proporcionaram uma proposta curricular mais flexível e com ênfase em questões da profissão docente que interrelacionam a diversidade cultural do ato educativo e seus valores, disponibilizando aos discentes atividades mais diversificadas, em relação aos PPC, aprovados em 2004. Esta oferta apresentou, aos futuros profissionais, a importância em participar de outros componentes curriculares, de modo que eles construam uma cultura profissional de, após conclusão do curso, continuarem o processo formativo em eventos acadêmico-científicos e culturais, contribuindo assim para uma formação mais completa.

Entretanto, conforme os dados analisados, apesar da coexistência de projetos distintos, em desenvolvimento na UFT, não houve diferenças significativas nas respostas dos docentes e discentes que participaram da proposta pedagógica (PPC) aprovada em 2004, ou em 2007. Inferimos, portanto, que os posicionamentos dos discentes e docentes, referentes a uma concepção da profissão docente, não resultaram da adesão a um ou outro projeto, mas foram expressos em função das construções

peçoais, individuais e coletivas e, ainda, da experiência dos docentes, na educação superior, acerca da profissão docente.

Mas o curso proporciona aos futuros docentes o desejo de que a formação os impulsionasse a não se acomodar frente às inquietações e contradições com que se deparassem, e que os instigue à coragem e ao desejo de imergir no campo do conhecimento, para compreendê-lo em sua essência, o que significa verificar como a aprendizagem tem-se constituído fonte de reflexão, de auto-reflexão, de diálogo consigo próprio e com os outros, na busca de alcance de um possível consenso, sem desconsiderar o dissenso. Não há ainda, portanto, uma formação profissional docente, que se empenhe em realçar o inesperado, que se fundamente na criatividade, no questionamento e na inquietação, frente ao já dado como pronto e acabado. Ao que tudo indica, no conjunto dos componentes curriculares, a contribuição dos cursos para compreender a profissão docente se apresentou de forma fragmentada de modo que não proporcionou segurança aos futuros professores quanto ao desenvolvimento da profissão na realidade educativa, sendo necessárias atividades que articulem mais teoria e prática e que superem a fragmentação do conhecimento.

Depreendemos que a relação entre sujeito e objeto e a compreensão da profissão docente não são estabelecidas em relações rígidas, mas estão presentes na ambiguidade, na contradição e na constante reelaboração do conhecimento, ainda que não se alcance o que foi proposto pelo projeto inicial. Nem sempre são abandonados ou excluídos conceitos construídos anteriormente.

A contribuição deste trabalho se dá não só no sentido de se confirmar a coexistência das ambigüidades, contradições e incertezas frente à profissão docente, no próprio interior da formação inicial, mas, também, a identificação do conteúdo que nos permite pontuar o início da reflexão da prática formativa, nos Cursos de Pedagogia da UFT.

Consideramos, então, que a práxis transformadora, a busca da reflexão, do pensar e do analisar a realidade com vistas à sua transformação, de alguma forma, nos Cursos de Pedagogia da UFT, não tem alcançado os aspectos da subjetividade, no sentido de despertar nos discentes o querer investir e dedicar-se a um trabalho que supere o imediatismo dos aspectos técnico-práticos e funcionalistas para a busca de solução imediata dos problemas educacionais.

Evidencia-se a importância da questão epistemológica da profissão docente, que

não se limita a discutir um conceito ampliado (ensino e gestão) ou restrito (ensino) da docência, pois é uma profissão que requer a vinculação mais próxima com a vida social, cotidiana e concreta, revelando sentidos. A dinâmica da realidade educativa não é compatível com o conformismo ou a naturalização de fatos e de teorias, e nos incita a pensar o movimento do pensamento e da reflexão acerca das necessidades e interesses de enfrentar o fenômeno educativo vivenciado na escola, como cultura geral e profissional para o docente.

Referências

- ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Caderno de Pesquisa*. v. 36, n. 129, p. 637-651, Set/Dez, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 45, p. 66-71, Maio, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Lei Ordinária nº 11.301, de 10 de maio de 2006*. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. p. 2.
- CAMARGO, A. M. M. de; HAGE, S. M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MACEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 263-284.
- CAMARGO, A.; MAUÉS, O. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (orgs). *Educação Superior no Brasil - 10 anos Pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008. pp. 216-234.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 24, set/dez. 2003. Disponível: <www.scielo.br>. Acessado em 30/08/2011.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *burnout*? In: CODO, W. (org.) *Educação: carinho e trabalho*. UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes, 2006. pp. 237-254.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (org.) *Educação: carinho e trabalho*. UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes, 2006. pp. 48-59.
- COELHO, I. M. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, V. S. (org.) *Formar para mercado ou para a autonomia?* Papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006. pp. 43-63.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2010, Brasília. *CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Educação*. Brasília: MEC, 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Presidente: Edson de Oliveira Nunes. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.
- CONTRERAS, J. A *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002 .

- COSTA, M. V. Gênero, profissionalismo e formação docente: complexas conexões. VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) *Anais*. Florianópolis, 1996.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I.; VEIGA, I.P. A. (orgs). *Desmitificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999. pp. 127-147.
- CUNHA, M. I.; VEIGA, I.P. A. (orgs). *Desmitificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 19, n. 64, p. Setembro. 1999.
- ENGUITA, M. F. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação* 4, Porto Alegre, 1991.
- FREIDSON, E. *Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: UNESP, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como Princípio da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1991.
- FREITAS, H. C. L. de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. XX, n. 68, p. 17-44, Dezembro. 1999.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GAMBOA, S A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J .S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr. 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GUIMARÃES, V. S. (org.) *Formar para mercado ou para a autonomia? Papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006b.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006a.
- HOBBSAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, M. I.; VEIGA, I.P. A. (orgs.). *Desmitificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999. pp. 81-100.
- IMBERNÓN. F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a*

incerteza. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KONDER, L. *Marxismo e Ideologia*.: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos e Metodologia Científica*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A Construção do Saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, Para quê?* 3ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. XX, n. 68, p. 239-277, Dezembro, 1999.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. da. Repercussões de Tendências Internacionais sobre a Formação de nossos Professores. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. XX, n. 68, p. 279-297, Dezembro. 1999.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25 no. 89 pp. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 de março de 2010.

MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (orgs) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, G. N. de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)Visão Radical*, mimeo. 2000.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: D P & A, 2001.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 19-39.

NEVES, L. M. W. (org). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Universidade e Formação Cultural dos Alunos. In: GUIMARÃES, V. S. (org.) *Formar para mercado ou para a autonomia?* Papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006. pp. 89-106.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão*

Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSOS, V. M. de A. A concepção de ser professor e a prática docente. In: PEIXOTO, A. (org.). *Formação, Profissionalização e Prática Docente*. Campinas, SP: Editora Alínea; Goiânia, GO: Editora da PUC, 2009. pp 83-115.

PENIN, S. Profissão Docente e Contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (org.) *Profissão Docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação de professores. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. XX, n. 68, p. 109-125, Dezembro. 1999.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, M. J. de. *Políticas de Formação de professores: intenção e realidade*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PINTO, A. V. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

ROSSO, S. Dal. *Mais Trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n 96, p. 1021-1056, out. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C.M. de (org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, M. das G. M. da; BERALDO, T. M. L. Trabalho Docente. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (orgs). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: INEP, 2008. pp. 308-326.

SOUZA, R. C. C. R. de. Universidade: inovação pedagógica e complexidade. In: GUIMARÃES, V. S. *Formação e Profissão Docente: cenários e propostas*. Goiânia: PUC Goiás, 2009. pp. 129-149.

SOUZA, R. C. C. R. de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: Galvão, Afonso e Santos, Gilberto Lacerda dos (orgs.) *Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento*. Coletânea. 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPEd, Taguatinga, DF, 2008. Volume 2. pp. 56-74.

SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. Docência e Identidade Profissional. In:

- SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.) *Professores e Professoras – formação: poésis e práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TRIVIÑOS, A. N. Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UFT. *Guia do Aluno 2010*. Palmas, 2010.
- UFT. Colegiado do Curso de Pedagogia de Arraias. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Arraias, 2007a.
- UFT. Colegiado do Curso de Pedagogia de Miracema. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Miracema, 2007b.
- UFT. Colegiado do Curso de Pedagogia de Tocantinópolis. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Tocantinópolis, 2007c.
- UFT. *Projeto Pedagógico Institucional - PPI*. Palmas, 2007d.
- UFT. *Planejamento Estratégico (2006 - 2010): por uma universidade consolidada democrática, inserida na Amazônia (2ª impressão)*. Palmas, 2006a.
- UFT. *Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDE*. Palmas, 2006b.
- UFT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE nº 05/2005. Aprova a sistemática orientadora de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFT, Palmas, 17 de junho de 2005.
- UFT. Colegiado do Curso de Pedagogia de Arraias. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Arraias, 2004a.
- UFT. Colegiado do Curso de Pedagogia de Miracema. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Miracema, 2004b.
- UFT. Colegiado do Curso de Pedagogia de Palmas. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Palmas, 2004c.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. d' (Orgs). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008. pp. 13-21.
- VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ZANOLLA, S. R. S. *Teoria Crítica e Epistemologia*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise Crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 29, n. 103, p. 535-554, Maio/Agosto. 2008

APÊNDICE A

III – A PROFISSÃO DOCENTE

Indique a opção, dentre os itens abaixo, que representa a sua concepção da docência como uma profissão:	Concordo totalmente	Concordo em grande parte	Nem concordo nem Discordo	Discordo em grande parte	Discordo totalmente
7. Porque gera salário, dá prazer em ser desenvolvida, vincula-se à vocação das pessoas para a prática do bem, contribui para desabrochar o dom inerente aos profissionais.	a	b	c	D	e
8. Porque exige formação adequada, existe um conjunto de conhecimentos pertinentes, é meio pelo qual as pessoas produzem sua existência.	a	b	c	D	e
9. Porque há cursos superiores a respeito (o que dignifica a atuação), é uma necessidade estatal (útil à democracia), demanda concursos públicos (o que dá chance e seleciona os melhores), proporciona autonomia e liberdade ao profissional (isto é positivo, uma vez que a maior parte é composta por mulheres).	a	b	c	D	e
10. Porque garante emprego, permite mudança (até) rápida de postos de trabalho, permite conciliar horários e outros afazeres, gera grande satisfação nas relações humanas o que é inerente ao processo educativo.	a	b	c	D	e

IV – A PROFISSÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA

Indique a opção, dentre os itens abaixo, de que representa que o desenvolvimento da formação do futuro profissional docente (acadêmicos) no curso de Pedagogia da UFT é decorrente:	Concordo totalmente	Concordo em grande parte	Nem concordo nem Discordo	Discordo em grande parte	Discordo totalmente
11. De estudo e discussão, em reunião do Colegiado, para compreensão da formação profissional docente a partir do Projeto Pedagógico do Curso que contribui para o planejamento de suas aulas.	a	b	c	D	e
12. De estudo individual sobre a discussão sobre o tema “formação profissional docente”, que consta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.	a	b	c	D	e
13. Da discussão em suas aulas sobre questões referentes à profissão docente (seus aspectos positivos e negativos, suas dificuldades e possibilidades, conflitos, ambiguidades, relações de poder etc).	a	b	c	D	e
14. De uma formação profissional docente, promovida em parte por suas aulas, que atende às expectativas da profissão e contribui para que os acadêmicos queiram ser professores.	a	b	c	D	e
15. Da abordagem ampla e articulada com vários aspectos (positivos ou negativos, culturais e/ou profissionais) do contexto geral do trabalho docente, que as atividades científico-culturais organizadas pelo Curso de Pedagogia, promovem sobre o tema “profissão docente”.	a	b	c	D	e
16. De sua identificação com as disciplinas e/ou atividades que você desenvolve no curso de Pedagogia.	a	b	c	D	e
17. De condições que o Curso de Pedagogia proporciona, ao acadêmico, para trabalhar (como professor/a) com segurança e o/a estimula a um contínuo aprendizado de como ser melhor professor/a, o que lhe permite fazer uma avaliação positiva do curso.	a	b	c	D	e

V – A PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO

<p>18. Cite três atividades que o curso de Pedagogia desenvolve, ou desenvolveu, que ajudam a compreender melhor a docência como profissão:</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>19. Quais aspectos faltam ser trabalhados no Curso de Pedagogia, para que os acadêmicos tenham uma compreensão melhor das necessidades atuais da profissão docente?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>20. Sob quais aspectos você considera que suas aulas contribuem para que os acadêmicos compreendam a docência como profissão e queiram ser professores?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>21. Procure se lembrar de um professor deste curso que você considera como boa referência para a formação profissional no Curso de Pedagogia. Cite algumas características da atuação profissional deste professor/a.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Obrigada por colaborar com esta pesquisa!

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DO(A) ACADÊMICO(A)

CAMPUS: _____

Prezado(a) acadêmico(a),

Estamos coletando dados para a pesquisa, intitulada “Curso de Pedagogia: universidade, profissão e formação docente”, que está sendo desenvolvida junto a professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFT.

As informações registradas neste Questionário são anônimas e sigilosas. Solicitamos sua valiosa colaboração.

Obs. Se os espaços forem insuficientes, utilize o verso da folha.

I - CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DISCENTE

1. Gênero

a) () Masculino

b) () Feminino

2. Idade:

a) () Até 24 anos b) () 25 a 29 c) () 30 a 39 d) () 40 a 49 e) () 50 a 64 f) () 65 ou mais

II – A DOCÊNCIA

Indique a opção, dentre os itens abaixo, que representa a sua compreensão acerca da atividade docente:	Concordo totalmente	Concordo em grande parte	Nem concordo nem Discordo	Discordo em grande parte	Discordo totalmente
1. Altamente qualificada, com regulação ética, em que há uma relação formal com o conhecimento técnico, para resolver problemas bem definidos.	a	b	c	D	e
2. Regida ora por formas colegiadas de trabalho docente, ora por procedimentos burocráticos externos, que dependem da organização de docentes no próprio local de trabalho.	a	b	c	D	e
3. Uma atividade de saberes práticos e experienciais, moldados por valores e propósitos que os professores/as atribuem à sua própria prática.	a	b	c	D	e
4. Requer conhecimento teórico, inter-relação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino e do currículo.	a	b	c	D	e
5. Marcada pela colaboração, pelo trabalho integrado de equipe, parceria, tutoria e desenvolvimento profissional com tarefas e responsabilidades extras que focalizam os resultados.	a	b	c	D	e
6. Envolve um alto grau de complexidade de ações e cabe aos docentes reorganizar o trabalho em face das demandas, das condições de tempo e de trabalho atuais.	a	b	c	D	e

III – A PROFISSÃO DOCENTE

Indique a opção, dentre os itens abaixo, que representa a sua concepção da docência como uma profissão:	Concordo totalmente	Concordo em grande parte	Nem concordo nem Discordo	Discordo em grande parte	Discordo totalmente
7. Porque gera salário, dá prazer em ser desenvolvida, vincula-se à vocação das pessoas para a prática do bem, contribui para desabrochar o dom inerente aos profissionais.	a	b	c	D	e
8. Porque exige formação adequada, um conjunto de conhecimentos pertinentes, é meio pelo qual as pessoas produzem sua existência.	a	b	c	D	e
9. Porque há cursos superiores a respeito (o que dignifica a atuação), é uma necessidade estatal (útil à democracia), demanda de concursos públicos (o que dá chance e seleciona os melhores), proporciona autonomia e liberdade ao profissional (isto é positivo, uma vez que a maior parte é composta por mulheres).	a	b	c	D	e
10. Porque garante emprego, permite mudança (até) rápida de postos de trabalho, permite conciliar horários e outros afazeres, gera grande satisfação nas relações humanas o que é inerente ao processo educativo.	a	b	c	D	e

IV – A PROFISSÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA

Indique a opção, dentre os itens abaixo, de que a sua compreensão acerca da profissão docente no curso de Pedagogia da UFT é decorrente:	Concordo totalmente	Concordo em grande parte	Nem concordo nem Discordo	Discordo em grande parte	Discordo totalmente
11. Do estudo e discussão do Projeto Pedagógico do Curso que contribuem para que você compreenda as necessidades atuais da profissão docente.	a	b	c	D	e
12. Da discussão, nas aulas, sobre o tema “profissão docente” (seus aspectos positivos e negativos, suas dificuldades e possibilidades, conflitos, ambiguidades, relações de poder etc).	a	b	c	D	e
13. Da possibilidade de uma formação profissional, promovida pelo curso de Pedagogia, que atende às suas expectativas e contribui para que você queira ser professor.	a	b	c	D	e
14. Da abordagem ampla e articulada com vários aspectos (positivos ou negativos, culturais e/ou profissionais) do contexto geral do trabalho docente, que as atividades científico-culturais organizadas pelo Curso de Pedagogia, promovem sobre o tema “profissão docente”.	a	b	c	D	e
15. De condições que o Curso de Pedagogia lhe proporciona para trabalhar (como professor/a) com segurança e o/a estimula a um contínuo aprendizado de como ser melhor professor/a, o que lhe permite fazer uma avaliação positiva do curso.	a	b	c	D	e

V – A PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO

<p>16. Cite três atividades que o curso de Pedagogia desenvolve ou desenvolveu que ajudam a compreender melhor a docência como profissão:</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>17. Quais aspectos faltam ser trabalhados no Curso de Pedagogia, para que os acadêmicos tenham uma compreensão melhor das necessidades atuais da profissão docente?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>18. Sob quais aspectos você considera que as aulas contribuem para que os acadêmicos compreendam a docência como profissão e queiram ser professores?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>19. Procure se lembrar de um professor deste Curso que você considera como boa referência para a formação profissional no Curso de Pedagogia. Cite algumas características da atuação profissional deste professor/a.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Obrigada por colaborar com esta pesquisa!