



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**JOSIVALDO EMERICK DA VEIGA**

**A SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA À PROFISSÃO DOCENTE POR INGRESSANTES  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CAMPINAS**

**2023**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**JOSIVALDO EMERICK DA VEIGA**

**A SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA À PROFISSÃO DOCENTE POR INGRESSANTES  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Haddad Ferreira

**CAMPINAS  
2023**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/6920  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71 V426s	<p>Veiga, Josivaldo Emerick da</p> <p>A significação atribuída à profissão docente por ingressantes do curso de licenciatura em Pedagogia / Josivaldo Emerick da Veiga. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.</p> <p>172 f.: il.</p> <p>Orientador: Luciana Haddad Ferreira.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Professores - Formação. 2. Educação - Orientação profissional. 3. Significação (Filosofia). I. Ferreira, Luciana Haddad. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>23. ed. CDD 370.71</p>
-----------------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO

**JOSIVALDO EMERICK DA VEIGA**

**A SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA À PROFISSÃO DOCENTE POR  
INGRESSANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
PEDAGOGIA**

Este exemplar corresponde à  
redação final da Tese de Doutorado em Educação da  
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 04 de outubro de 2023.

DRa. Ludiana Haddad Ferreira  
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DRa. Celi Aparecida Espasandin Lopes  
(PUC-CAMPINAS)

DRa. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
(PUC-CAMPINAS)

DRa. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

*maria amelia santoro*

DRa. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco  
(UniSantos - Universidade Católica de Santos)

## AGRADECIMENTOS

*“As pessoas felizes lembram o passado com gratidão,  
alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo.”*

Epicuro

*“Quem acolhe um benefício com gratidão,  
paga a primeira prestação da sua dívida.”*

Sêneca

Agradeço primeiramente a **Deus**, por ter me proporcionado a oportunidade de estar neste momento histórico da humanidade.

Aos meus pais adotivos, **João Emerick** e **Izabel Laurinda**, que por meio de suas atitudes e de seus ensinamentos me possibilitaram compreender o valor da família, da luta, do caráter e da responsabilidade. Ao meu pai biológico, **José Nivaldo**, por ser uma pessoa especial em todos os sentidos.

A **meus irmãos**, à **minha irmã** e a todos os meus **familiares**, que sempre me incentivam e torcem direta ou indiretamente pelo meu sucesso. Agradeço por terem compreendido minhas ausências, mesmo que ela tenha se prolongado por tanto tempo.

À **Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo**, por ter aceitado o desafio de me guiar nessa jornada, pela inenarrável contribuição, ensinamentos, carinho e companheirismo. Agradeço ainda por me possibilitar a superação das dificuldades e dos desafios na elaboração desta tese.

À **Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira**, que aceitou o desafio de finalizar este trabalho, contribuindo de maneira significativa.

À **Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha**, à **Profa. Dra. Celi Aparecida Espasandin Lope** e à **Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**, que gentilmente aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora.

Aos bons colegas de curso de doutorado em Educação da PUC-Campinas, pelas trocas de experiências, em especial às amigas **Myriam Regina Zapatterra Mendes**, **Célia Padreca Nicoletti** e **Juliana Sampaio Mori**, pela amizade construída, pelas palavras de incentivo e por compartilharmos angústias e vitórias.

Ao amigo e padrinho **Alessandro Gleidys Almeida Afonso**, que, em vários momentos de minha vida, me apoiou quando já não tinha mais forças.

Às professoras **Mirian de Fátima Polla** e **Valeria Fonseca Martins**, pela grandiosa força. Assim como aos diretores **Mario Gomes** e **André Ferreira**.

A todos os meus **amigos**, *pelo incentivo*.

A todos os meus **alunos** que passaram pela minha vida durante esses anos.

A todos os **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas**, pela valiosa contribuição nessa jornada acadêmica ao partilhar seus conhecimentos.

A **todas as professoras** e a **todos os professores** que conheci até este momento, por compartilharmos as vivências educacionais, especialmente à turma da **Escola Deolinda Amorim de Oliveira**.

Aos **funcionários da PUC-Campinas** e à **equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação** da **Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais**, de modo especial à **Neide da Rocha Pereira**, secretária do programa, por todo o empenho dedicado aos alunos, e que, mesmo antes de eu ingressar no curso, já me atendia com carinho e tirava todas as minhas dúvidas.

Às **instituições** e às **participantes desta pesquisa**, por possibilitarem-me, apesar das circunstâncias adversas em razão da pandemia de covid-19 nos anos 2021 e 2022, a continuidade desta investigação.

Àquela que tem me incentivado e que não mediu esforços para que eu pudesse tornar este momento uma realidade, que sofreu junto comigo e foi uma guerreira durante todo o tempo, minha amada esposa e presente de Deus, luz na minha vida, **Queliane Luiz Machado**.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“Não existe melhor ensino que a  
adversidade.”*

Benjamin Disraeli

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, tendo como problema de pesquisa esta questão: quais significações os ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia trazem no instante inicial de sua vida acadêmica em referência à profissão de professor e à escolha desse curso? Nesse sentido, o objetivo geral foi compreender as significações atribuídas à profissão docente por graduandos de Licenciatura em Pedagogia nos períodos iniciais de sua formação. Como objetivos específicos, estabelecemos: (i) analisar as motivações dos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia para a escolha do curso; (ii) revelar quais as significações dos ingressantes a respeito da profissão docente; (iii) analisar o perfil dos ingressantes de duas localidades distintas. Os participantes foram graduandos do primeiro e do terceiro período do referido curso de uma cidade de uma região metropolitana do Estado de São Paulo e de uma cidade do interior do Estado do Espírito Santo. Como procedimentos para a construção do material empírico, utilizamos entrevistas semiestruturadas e questionários. Elaboramos o referencial teórico por meio de análise de pesquisas realizadas entre os anos de 2011 e 2020, disponibilizadas nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e SciELO Educ@. Para análise do material empírico, embasamo-nos em autores que discutem as concepções da teoria histórico-cultural, especialmente Vygotski (1996) e Nóvoa (2017, 2019). Quanto aos dados, empregamos a técnica de investigação análise de conteúdo defendida por Laurence Bardin (2010). O processo investigativo possibilitou-nos compreender as significações que os ingressantes trazem em relação à profissão docente e os fatores que influenciaram direta ou indiretamente suas escolhas, quais conceitos ao longo do curso ficaram marcados e consolidados, bem como quais conceitos foram se incorporando e ressignificando no decurso do processo formativo. As análises mostram que os ingressantes trazem, em sua significação, a profissão docente como um ato marcado pelo compromisso social pleno de consciência ingênua, deixando os aspectos profissionais num plano secundário. Os resultados apontam para a necessidade de um movimento no sentido de maior orientação do professor enquanto sujeito profissional, o que exigirá mudanças no percurso inicial do curso analisado objetivando direcionar melhor a unidade de classe, a qual é fragilizada pela ideia de transcendência profissional em razão de aspectos missionais incorporados ao longo do processo histórico. Defendemos a tese de que os cursos de formação de professores em seus períodos iniciais não oferecem aos cursistas uma visão necessária e ampla do que é ser professor enquanto profissional, assim como não discutem a ideia trazida pelos ingressantes a respeito da transcendência da profissão docente como uma missão de vida mesmo tendo em seus ideais outras perspectivas, o que nos remete ao compromisso social pleno da consciência ingênua.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Profissão docente. Pedagogia. Significação. Teoria histórico-cultural.

## ABSTRACT

This study was developed in the line of research “Teacher Training and Pedagogical Practices”, with the research problem being this question: what meanings do those entering the Pedagogy Degree course bring at the beginning of their academic life in reference to the profession of teacher and choosing this course? In this sense, the general objective was to understand the meanings attributed to the teaching profession by Pedagogy degree students in the initial periods of their training. As specific objectives, we established: (i) analyze the motivations of those entering the Degree in Pedagogy courses for choosing the course; (ii) reveal the meanings of new entrants regarding the teaching profession; (iii) analyze the profile of entrants from two different locations. The participants were undergraduates from the first and third period of the aforementioned course from a city in a metropolitan region of the State of São Paulo and a city in the interior of the State of Espírito Santo. As procedures for constructing empirical material, we used semi-structured interviews and questionnaires. We developed the theoretical framework through analysis of research carried out between 2011 and 2020, available in the following databases: Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Periódicos Capes and SciELO Educ@. To analyze the empirical material, we relied on authors who discuss the concepts of historical-cultural theory, especially Vygotski (1996) and Nóvoa (2017, 2019). As for the data, we used the content analysis research technique advocated by Laurence Bardin (2010). The investigative process enabled us to understand the meanings that newcomers bring in relation to the teaching profession and the factors that directly or indirectly influenced their choices, which concepts throughout the course were marked and consolidated, as well as which concepts were incorporated and given new meaning in the course of the training process. The analyzes show that new entrants bring, in their meaning, the teaching profession as an act marked by social commitment full of naive conscience, leaving professional aspects on a secondary level. The results point to the need for a movement towards greater guidance of the teacher as a professional subject, which will require changes in the initial trajectory of the analyzed course with the aim of better directing class unity, which is weakened by the idea of professional transcendence due to missional aspects incorporated throughout the historical process. We defend the thesis that teacher training courses in their initial periods do not offer course participants a necessary and broad view of what it means to be a teacher as a professional, nor do they discuss the idea brought by newcomers regarding the transcendence of the teaching profession as a life mission even though his ideals have other perspectives, which takes us to the full social commitment of naive consciousness.

**Keywords:** Initial teacher training. Teaching profession. Pedagogy. Meaning. Historical-cultural theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem RS - Para mim, ser professor é .....	92
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo entre os ingressantes dos cursos de nível superior em geral e os ingressantes de cursos de Licenciatura no Brasil, no período 2009-2017 .....	84
Gráfico 2 – Comparativo do total de ingressantes e de concluintes dos cursos de Licenciatura no Brasil, no período 2009-2017.....	85
Gráfico 3 – Comparativo do total de ingressantes e de concluintes dos cursos de Licenciatura na região Sudeste, no período 2009-2017.....	85
Gráfico 4 – Comparativo do total de ingressantes e de concluintes dos cursos de Licenciatura no Estado de São Paulo, no período 2009-2017 .....	86
Gráfico 5 – Respostas da nona questão (Instituição São Pedro).....	117
Gráfico 6 – Respostas da nona questão (Instituição Santa Maria .....	118
Gráfico 7 – Respostas da décima questão (Instituição São Pedro) .....	119
Gráfico 8 – Respostas da décima questão (Instituição Santa Maria).....	119
Gráfico 9 – Respostas da décima primeira questão (Instituição São Pedro).....	120
Gráfico 10 – Respostas da décima primeira questão (Instituição Santa Maria) .....	120
Gráfico 11 – Respostas da décima segunda questão (Instituição São Pedro).....	121
Gráfico 12 – Respostas da décima segunda questão (Instituição Santa Maria) .....	121
Gráfico 13 – Respostas da décima terceira questão (Instituição São Pedro).....	122
Gráfico 14 – Respostas da décima terceira questão (Instituição Santa Maria) .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta curricular oficial do curso de Pedagogia a partir do de 1963.....	57
Quadro 2 – Proposta curricular comum da Licenciatura em Pedagogia em 1969.....	59
Quadro 3 – Proposta curricular diversificada da Licenciatura em Pedagogia em 1969 .....	59
Quadro 4 – Fases estruturantes da análise de conteúdo .....	110
Quadro 5 – Etapas da técnica de análise de conteúdo. ....	126
Quadro 6 – Unidades de registro das falas dos participantes .....	127
Quadro 7 – Categorias iniciais .....	127
Quadro 8 – Categorias intermediárias.....	128
Quadro 9 – Categorias finais.....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ingressantes dos cursos de graduação no Brasil e ingressantes e concluintes de cursos de Licenciatura no Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo .....	84
Tabela 2 – Primeira pergunta: a qual gênero você se identifica? .....	115
Tabela 3 – Segunda pergunta: qual o seu turno de estudo? .....	115
Tabela 4 – Terceira pergunta: com qual idade você ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia?.....	116
Tabela 5 – Quarta pergunta: em qual modalidade você cursou o Ensino Médio? .....	116
Tabela 6 – Quinta pergunta: exerceu atividade remunerada durante o período letivo do Ensino Médio? .....	116
Tabela 7 – Sexta pergunta: qual é a sua renda familiar?.....	116
Tabela 8 – Sétima pergunta: Licenciatura em Pedagogia foi sua primeira escolha?.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE .....</b>	<b>29</b>
1.1 O processo histórico da formação de professores no Brasil.....	29
1.2 Profissionalização docente ao longo dos tempos.....	35
1.3 Profissão docente: do papel missional .....	43
<b>2 HISTORICIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....</b>	<b>50</b>
2.1 O primeiro marco legal: Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.....	50
2.2 O segundo marco legal: Parecer n.º 251, de 14 de novembro de 1962...	56
2.3 O terceiro marco legal do curso de Pedagogia: resoluções de 1969 a 1996.....	59
2.4 O quarto marco legal: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 .	62
<b>3 O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO NA ESCOLHA PROFISSIONAL .....</b>	<b>67</b>
3.1 Revisitando conceitos: significação, significado, sentidos e ressignificação.....	67
3.2 A transição da infância para a adolescência e o mundo das escolhas ..	69
3.2.1 A infância e suas particularidades .....	69
3.2.2 Da adolescência à etapa das escolhas.....	74
<b>4 O CAMINHO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>83</b>
<b>4.1 O processo de revisão bibliográfica .....</b>	<b>83</b>
4.1.1 As primeiras indagações.....	83
4.1.2 O que as pesquisas sugerem como necessidade de estudo e aprofundamento: relatório de levantamento bibliográfico? .....	87
4.1.2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	88
4.1.2.1.1 Quais são os resultados apresentados nos trabalhos analisados? .....	90
4.1.2.1.2 O que esses trabalhos sugerem como necessidades de pesquisa? ....	94
4.1.2.2 Periódicos Capes.....	96
4.1.2.3 SciELO Educ@.....	98
<b>4.2 Método e procedimento metodológico .....</b>	<b>100</b>
4.2.1 Questionário .....	101

4.2.2 Entrevista semiestruturada .....	106
4.2.3 Tratamento dos dados: análise de conteúdo .....	109
<b>4.3 Descrição e caracterização do contexto da pesquisa .....</b>	<b>112</b>
4.3.1 Descrição das cidades de pesquisa .....	112
4.3.2 Descrição das instituições de pesquisa .....	113
<b>4.4 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>113</b>
<b>4.5 Procedimentos de produção do material empírico .....</b>	<b>114</b>
4.5.1 Seleção dos participantes das entrevistas.....	114
<b>4.6 Dados socioeconômicos das instituições de pesquisa .....</b>	<b>115</b>
4.6.1 Perfil comparativo das instituições São Pedro e Santa Maria.....	115
<b>5 SIGNIFICAÇÕES ATRIBUIDAS À PROFISSÃO DOCENTE POR</b>	
<b>INGRESSANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA .....</b>	<b>125</b>
<b>5.1 Caminhos da análise .....</b>	<b>125</b>
<b>5.2 As motivações da escolha da profissão docente .....</b>	<b>130</b>
<b>5.3 A significação da profissão docente.....</b>	<b>139</b>
<b>5.4 A ressignificação durante o processo acadêmico .....</b>	<b>142</b>
<b>5.5 A expectativa de vida pós-acadêmica .....</b>	<b>145</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>173</b>
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos cursistas ingressantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia.....	174
APÊNDICE B – Questionário da entrevista semiestruturada aplicado aos cursistas ingressantes do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia .....	176

## MEMORIAL

*“E nossa história não estará pelo avesso  
Assim, sem final feliz  
Teremos coisas bonitas pra contar  
E até lá, vamos viver  
Temos muito ainda por fazer  
Não olhe pra trás  
Apenas começamos  
O mundo começa agora  
Apenas começamos.”*

Metal contra as nuvens - Legião Urbana

Nasci em 30 de julho de 1984, na cidade de São João de Meriti, Estado do Rio de Janeiro. Segundo filho de uma família, quinto de outra, pela qual fui adotado. Meu pai biológico não teve oportunidade de estudar, mas não é analfabeto, e exerce a função de pedreiro até hoje. Não conheci minha mãe, que abandonara a família quando ainda eu era pequeno.

Para ganhar a vida e sustentar a mim e à minha irmã, meu pai me deixava aos cuidados de um casal vizinho, que, ao perder um de seus filhos, se decidiu pela minha adoção quando eu tinha 9 meses, mas indiretamente já me criava como se eu fosse filho. Meus pais adotivos também estudaram pouco, até a quarta série, dadas as circunstâncias políticas e econômicas dos anos 1980. Eles tinham oito filhos, dos quais quatro deles faleceram precocemente, incluindo o citado anteriormente. Minha mãe adotiva foi acometida de uma doença, o que motivou a mudança da família para o Rio de Janeiro, na cidade onde nasci, em busca de tratamento, uma vez que os recursos na área da saúde eram escassos onde moravam, no interior de Minas Gerais. Foi quando meu pai conheceu essa família.

Construí minha vida pré-acadêmica em escolas públicas desses dois estados. No Rio de Janeiro, cursei a Educação Infantil. Após concluí-la, acompanhei minha família adotiva, que retornou a Minas Gerais, onde cursei as primeiras séries na Escola Municipal Carolina Júlia Pereira, na qual percebi que a educação, na família ou o ensino na escola, é uma maneira de tornar as pessoas igualitárias em torno de uma nova perspectiva. Logo depois, cursei o Ensino Fundamental II na Escola Estadual de Manhumirim, período que foi marcante em minha vida. Lá, fiz grandes amigos e acumulei experiências que influenciaram a formação de meu caráter. No Ensino Médio, as coisas mudaram e novas experiências me conduziram ao lugar

comum, o da definição do futuro, o que me levou a estes questionamentos: trabalhar e/ou estudar? Que curso fazer? Porém, minhas dúvidas, meus medos e as possibilidades de errar não me impuseram limites para me decidir sobre qual caminho seguir.

Com objetivo de fazer faculdade, regressei, aos 21 anos, ao Rio de Janeiro. Assim, morando de favor na casa de parentes, consegui trabalho em uma farmácia, na qual limpava o chão, em Duque de Caxias, cidade vizinha à São João de Meriti, onde nasci. Em 2006, ingressei na Universidade do Grande Rio (Unigranrio), no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sonhando em deixar um legado às futuras gerações ao formar, antes de tudo, bons cidadãos, quando fosse lecionar.

Formei-me professor por convicção em 2008. No mesmo ano, também na Unigranrio, iniciei o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas e, em seguida, fiz a primeira pós-graduação *lato-sensu*, que foi em Biologia Celular e Molecular, concluída em 2009. Em 2011, fui aprovado em concurso para professor em regime de designação temporária na Rede Municipal de Ensino na cidade de Lúna, Espírito Santo, e também na Rede Estadual de Ensino desse mesmo estado. Nesse ano, retornei a Manhumirim, em Minas Gerais, para iniciar uma carreira profissional como docente na cidade vizinha de Lúna, na localidade rural de Santa Clara, onde meus pais adotivos viveram grande parte de suas vidas.

Nesse começo, foi necessário um período de adaptação mediante as motivações de início de carreira, pois tinha em mente uma grande vontade de mudar o mundo. Ainda em 2011, iniciei minha segunda pós-graduação *lato-sensu*, uma especialização em Docência em Nível Superior. Fiz também, entre 2011 e 2018, diversos cursos de capacitação e outras duas pós-graduações *lato-sensu* (Orientação e Supervisão Escolar e Administração Escolar). Entre um curso e outro, cursei Pedagogia EAD, na Universidade Estácio de Sá, formando-me em 2020. Cabe aqui destacar que considero esse curso de extrema importância para entender não somente a parte técnica da profissão, mas principalmente sua parte pedagógica.

Já mais experiente, e moldado pelo trabalho com diversos profissionais e em várias escolas, iniciei, em 2017, o curso de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, em Ensino de Ciências e Matemática, concluindo-o em 2018. Percebi que formar professores é uma tarefa de grande relevância, já que tais profissionais atingem efetiva e diretamente os alunos que

chegam a suas salas, e isso os torna a peça-chave para um melhor desenvolvimento do processo de ensino.

Passando a observar mais de perto meus colegas em relação ao que faziam ou deixavam de fazer, cheguei à seguinte pergunta: por que eles são professores? Mais reflexivo após o mestrado, busquei no doutorado a oportunidade de responder a esse e a outros questionamentos pertinentes. Desse modo, iniciei, em 2020, o doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, instituição na qual fui muito bem acolhido e desenvolvi minha pesquisa com sucesso e com a certeza de que ainda há muito a ser feito pelo ensino deste país. No mesmo período do doutorado, cursei História EAD na Universidade Estácio de Sá.

Com o intuito de conseguirmos alcançar nossos objetivos, organizamos a escrita desta tese em cinco capítulos, além desta Introdução, do Memorial e das Considerações Finais.

No primeiro capítulo, intitulado ***O processo de construção da profissão docente***, apresentaremos um recorte histórico do processo de construção da institucionalização educacional brasileira, sobretudo a formação dos professores, mostrando o papel da Igreja e do Estado na função de organizar e de institucionalizar a educação nacional.

No segundo capítulo, denominado ***Historicidade do curso de Pedagogia no Brasil***, mostraremos marcos legais da trajetória de legitimação do curso de Pedagogia, assim como os aspectos políticos, econômicos e sociais relevantes de cada época a fim de situar o leitor em cada momento histórico da formação de professores no Brasil. Revisaremos o processo histórico do curso de Licenciatura em Pedagogia iniciando nossa trajetória nos anos 1930 e terminando nos primeiros seis anos da década de 2000. Como referência principal, adotaremos as leis instituídas ao longo do percurso de legitimação, de reelaboração e de mudanças estabelecidas durante esse processo.

No terceiro capítulo, nomeado ***O processo de significação na escolha profissional***, traremos uma reflexão sobre o caminho de construção dos significados pelos indivíduos, enfatizando a fase da infância até a adolescência e depois sua entrada na fase adulta, na idade de escolhas vinculadas ao mundo do trabalho. Este capítulo está alicerçado, precipuamente, nas obras de Lev Semiónovich Vygotski, Obras Escogidas Tomo III e IV, assim como em autores que oferecem colaborações

importantes à concepção exposta por Vygotski.

No quarto capítulo, denominado ***Caminho da pesquisa: procedimentos metodológicos***, iremos apresentar o perfil dos participantes da pesquisa, as cidades e as instituições às quais eles pertencem, bem como o procedimento metodológico utilizado neste estudo.

No quinto capítulo, intitulado ***Significações atribuídas à profissão docente por ingressantes de cursos de Licenciatura em Pedagogia***, trataremos do material empírico produzido durante esta pesquisa e abordaremos a análise do conteúdo, alicerçada em Bardin (2010), com objetivo de analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes.

Nas ***Considerações finais***, discorreremos a respeito das falas dos participantes e através destas respostas entender o que está nas entrelinhas em sua conjuntura formativa, levando em consideração quais significações eles atribuem à profissão docente e evidenciando um perfil missional que ocupa o lugar dos atuais e dos futuros professores enquanto profissionais.

## INTRODUÇÃO

O processo de significação atribuída à profissão docente tem sido muito discutido em vários trabalhos científicos ao longo dos anos, o que nos remete à análise e ao debate a respeito das primeiras concepções dos ingressantes sobre a escolha do curso de formação superior e à profissão docente, visto que entendemos ser de extrema relevância essa temática.

Desse modo, nesta tese, temos como premissa compreender por intermédio do nosso problema de pesquisa quais significações os ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia trazem no instante inicial de sua vida acadêmica em referência à profissão de professor e à escolha desse curso.

As primeiras indagações e observações foram sendo alicerçadas nos momentos de construção do pré-projeto e do projeto da tese ao analisarmos inicialmente dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) entre os anos de 2009 e 2017. Esses dados, que serão apresentados na Tabela 1 do presente estudo, nos permitiram observar que há um número pequeno de concluintes em relação ao número de ingressantes nos cursos de Licenciatura no território nacional brasileiro.

O segundo levantamento de informações foi feito nos bancos de pesquisas científicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO Educ@ e Periódicos Capes, nos quais analisamos dissertações, teses e artigos produzidos entre os anos de 2011 e 2020. Selecionamos os trabalhos por meio do descritor “identidade docente”, atrelando esta à significação atribuída à profissão docente pelos envolvidos no processo educacional e definindo como filtro de seleção as pesquisas desenvolvidas na área da educação.

Isso nos possibilitou reafirmar a importância da continuidade de estudos que possam contribuir para os achados anteriores, ao referido problema de pesquisa tais plataformas nos orientaram e ampliaram a nossa visão a respeito do que fora desenvolvido no campo científico, bem como, de maneira significativa, estenderam essa perspectiva após nosso projeto e durante a tese.

Segundo Nóvoa (2019, p. 8), no que concerne ao processo de construção da profissão docente, “No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões

(teologia, direito, medicina)”. Nesse sentido, examinar esse processo por intermédio de fatos históricos nos propiciou entender como se desenhou o contexto no qual o processo de formação de professores se encontra.

Mesmo que muito debatidas as questões profissionais no meio acadêmico, podemos realçar uma escassez de melhor assimilação e interiorização da profissionalidade do docente, especialmente quando se analisa o olhar do estudante como futuro profissional, pois, como afirma Nóvoa (2019, p. 8), em tais questões “que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária”.

Ao examinar o processo educacional brasileiro, percebe-se, logo em seu início, a instauração da figura do educador como um mestre, ou seja, alguém que não somente transmitisse conhecimento, mas auxiliasse na formação do indivíduo educando-o e ensinando-o a como se portar socialmente. Esse entendimento da função docente ainda permanece muito marcante nos dias atuais.

Tal forma de aplicabilidade educacional começou há muito tempo, tendo como ponto de partida histórica o Brasil Colônia (século XVI), com a chegada dos portugueses ao nosso território. Apoiado por Tomé de Souza, Inácio de Loyola foi a figura mais relevante desse movimento e fundador da Companhia de Jesus, a qual se fixou em solo nacional brasileiro e destacou-se por catequizar os povos nativos buscando a conversão deles à religião católica, instruindo-os à aprendizagem da língua e dos costumes delineados como corretos sob a ótica dos portugueses.

Essa ordem religiosa iniciou uma concepção educacional formal nesse período e, assim, fortaleceu de maneira mais evidente as camadas de poder marcadas pela hierarquia, o que privilegiava um pequeno grupo composto por pessoas com mais posses monetárias e destaque social.

Evidencia-se, então, o surgimento de ambientes de ensino formais chamados de Escolas Elementares e Escolas de Nível Secundário. Dessa forma, foi preciso desenvolver um sistema de organização educacional e, juntamente com esse sistema, era exigida cada vez mais a atuação de um professor com as mesmas concepções dos padres jesuítas.

Com o processo de profissionalização docente e o aumento da demanda de educadores, foi necessário um processo de institucionalização da escola que passaria a ser administrada pelo Estado, e não mais pela Igreja Católica, no início do século

XVIII. Dessa forma, mediante o Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimia as escolas jesuíticas de Portugal.

Em relação às diretrizes escolares, elas foram norteadas por leis e regimentos que sofreram muitas alterações durante vários e vários anos, a fim de orientar, mesmo que de maneira primal, os afazeres dos professores, conforme dispunha o art. 6º. da Lei Educacional de 1827:

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, às quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

Ao término do regime imperial, as Escolas Normais, com intuito de exercerem a formação de professores, abriram suas portas para as mulheres. A partir de então, elas se tornaram o maior público nos cursos de formação de professores.

Já no século XX, no ano de 1920, o processo de formação dos professores seria algo que traria uma formatação mais moderna e um olhar mais inclusivo, deixando, por sua vez, o método tradicional, que norteara as ações educacionais, para o começo de um olhar mais reflexivo, e isso gerou uma profunda mudança na referida formação.

Na década de 1930, houve a transferência das responsabilidades de legislação e de estruturação do ensino, que passaram à esfera governamental federal e, por consequência, diminuiu-se a autonomia dos estados e dos municípios no tocante à organização e à criação de seus próprios métodos de ensino.

Nesse sentido, anos depois, a graduação em Pedagogia passou a formar professores com habilitação para o magistério, especialistas em Educação, diretores, orientadores educacionais e outros profissionais dessa área.

Com a elaboração e instauração da Lei nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), novas alterações acabaram sendo propostas para uma formação eficaz de professores, especialmente no que diz respeito às exigências de graduação em nível superior para atuação na Educação Básica.

Desse modo, no ano de 2002, foram editadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes, conforme as Resoluções CNE/CP nºs 1 e

2, as quais foram responsáveis por dar novas ênfases às competências individuais, sociais e profissionais dos professores (BRASIL, 2002a, 2002b).

Após vários processos de instauração e de reformulações de leis, a busca de uma profissão docente que saísse do papel meramente missional e compreendesse um olhar focado no profissionalismo, objetivando uma melhor formação, tornou-se fundamental. E isso permitiu a seleção de profissionais mais capacitados, vislumbrando um processo de profissionalização contínuo e sistemático.

Pensar na profissionalização docente é pensar na formação crítica, reflexiva, pesquisadora e inovadora, bem como oferecer condições para que o professor desenvolva novos saberes, competências e funções, elementos que construirão uma identidade com aspectos internos e externos compreendidos sempre na profissionalidade e profissionalismo. E juntamente com essa profissionalização, pensamos na significação atribuída à profissão docente.

Podemos citar também os fatores atribuídos à significação atrelados vinculados ao processo de profissionalização e à luta dos professores, com objetivo de garantirem seus direitos profissionais mediante a construção de um ensino de qualidade, a qual se faz necessária em virtude destas questões: falta de investimento governamental, baixos salários, inadequadas estruturas físicas, poucos investimentos e incentivos, etc. Todos esses aspectos negativos interferem diretamente na visão dos cursistas no tocante à profissão docente. Cabe observar que tais problemas não devem ser terceirizados pelos professores, nem devem ser tratados como os únicos a serem abordados ou como sustentação para a carência de entendimento sobre a profissão docente enquanto uma classe, e nem como algo isolado.

Assim, deve-se enxergar a formação de forma profissional e humanista, bem como todas as elucidações profissionais, pois existem direitos e deveres. Porém, a maioria dos professores se atém apenas a seus deveres e se ocupa de tarefas que não são de sua competência no dia a dia, deixando de lado a coletividade como uma questão a ser encarada em segundo plano, o que acaba suprimindo seus direitos relativos à sua profissão.

O autor desta tese passou a observar a mudança tanto do processo de formação quanto do processo de trabalho, uma tarefa que só é possível de cima para baixo. Não obstante, é correto que se busque direcionamento contrário a esse

processo de mudança, isto é, que a coletividade procure, por intermédio da unidade, alterar o percurso do processo de ensino em nosso país. Para Freire (1997, p. 33):

A necessidade que temos de poder lutar cada vez mais eficazmente em defesa de nossos direitos, e de sermos competentes e estarmos convencidos da importância política e social de nossa tarefa, reside no fato de que, por exemplo, a indigência de nossos salários não depende apenas das condições econômico-financeiras do Estado ou das empresas particulares.

Ao observarmos esses fatos históricos e contemporâneos, delineamos nosso problema de pesquisa, a saber: quais as significações que graduandos ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia atribuem à profissão docente? E isso nos remeteu ao nosso objetivo geral: compreender as significações atribuídas à profissão docente por graduandos de Licenciatura em Pedagogia nos períodos iniciais de sua formação.

A partir desse questionamento, delimitamos nossos objetivos específicos: analisar as motivações dos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia na escolha desse curso; revelar quais as significações dos ingressantes a respeito da profissão docente; analisar o perfil dos ingressantes de duas localidades distintas.

A fim de alcançarmos nossos objetivos e elucidar nosso problema de pesquisa, utilizamos questionários e entrevistas semiestruturadas como procedimentos metodológicos, além da pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa, a qual é comumente utilizada na área de Ciências Humanas e Sociais e permite o alcance de uma relação de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos da investigação.

Para a produção do material empírico, foi utilizado primeiramente o questionário, que foi aplicado aos ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia no primeiro período de curso e, posteriormente, no terceiro período. Passada essa etapa, convidamos os mesmos discentes a participar de uma entrevista semiestruturada, que foi o segundo instrumento empregado nessa coleta.

A presente pesquisa foi realizada por meio de análises das respostas dos ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de duas localidades distintas: uma cidade de uma região metropolitana do Estado de São Paulo, que aqui chamaremos de São Pedro, e uma cidade pequena do interior, a qual será chamada de Santa Maria, localizada no Estado do Espírito Santo. As instituições pesquisadas

receberão os mesmos nomes fictícios das referidas cidades, a fim de preservar suas identidades.

Mediante aplicação de questionários, foram analisadas as respostas obtidas com os ingressantes (1º semestre/2021) que estavam no primeiro período, pois nesse momento ainda se faziam presentes, de maneira mais notória e aflorada, as motivações que os levaram à escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia e seus conceitos de identidade e de profissão docente.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a partir do terceiro período (1º semestre/2022) do curso com os mesmos integrantes que responderam aos questionários, para que assim fosse possível analisar suas compreensões, o que mudou ou o que se estabeleceu no que se refere à visão do que é ser professor e qual é a atribuição relativa à significação dos participantes quanto à profissão docente.

De acordo com Gil (1999), é possível vislumbrar várias vantagens ao desenvolver uma pesquisa com a utilização do questionário, entre elas, possibilita ao entrevistador atingir um número significativo de pessoas, garantindo o anonimato dos participantes e assim propiciando o momento oportuno para respondê-lo, respeitando as suas particularidades.

Interpretando tal consideração acerca de seus pontos positivos de uso, observamos que a escolha do questionário como técnica de desenvolvimento busca um direcionamento para a condução dele. É importante destacar que, mesmo havendo pontos negativos, a utilização dessa ferramenta de pesquisa poderá elucidar várias questões pertinentes ao tema do estudo, o que possibilita um conhecimento eficaz do público que está sendo pesquisado.

Para aplicação dessa ferramenta, há de se observar que alguns teóricos orientam que as perguntas devem ser bem construídas, pois, em muitos casos, os questionamentos apresentam maior importância para o desenvolvimento da pesquisa, até mesmo do que as respostas em si, sendo a chave para os futuros questionamentos.

Nesse pensamento, é preciso analisar o desenvolvimento de todas as perguntas que irão compor o questionário, já que elas serão responsáveis por guiar de forma mais significativa o direcionamento da pesquisa, respeitando aqueles que estão sendo entrevistados.

Assim, compreende-se, no questionário, a capacidade de buscar respostas à diversos aspectos de uma determinada situação. Suas respostas, segundo Gil (1999, p. 132), “apresentam em seu desenvolvimento fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, situações do passado, presente e futuro, entre outras modalidades questionadoras”.

E isso nos possibilitou nortear o momento de realização das entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas no terceiro período de curso, a fim de analisarmos quais conceitos se estabeleceram ou se ressignificaram a respeito das significações atribuídas à profissão docente.

A utilização da entrevista semiestruturada apresenta várias vantagens em um determinado trabalho, principalmente nos cuidados necessários que seu desenvolvedor deve ter com seus entrevistados ao recolher todos os dados e utilizar-se de procedimentos estabelecidos para a própria pesquisa (DIAS; OMOTE, 1995).

Verifica-se a relevância de uma entrevista semiestruturada para o desenvolvimento de um estudo, especialmente na compreensão das interpretações de todos os entrevistados, assim como saber distinguir as possíveis interpretações e abrir margem para novas concepções que até então não foram abordadas.

Desse modo, o roteiro é responsável pela orientação no sentido de possibilitar a definição de um norte na entrevista semiestruturada, que deve sempre ser seguido à risca para poder alcançar os objetivos estipulados. É o meio empregado para coletar as principais informações, em que o próprio pesquisador passará a organizar todo e qualquer processo de interação com aquele que está sendo entrevistado.

E como roteiro, utilizamos as seguintes perguntas norteadoras: (i) “Em sua opinião, o que significa ser professor?”; (ii) “Qual curso de nível superior foi sua primeira opção?”; (iii) “Quais motivações o levou a cursar Licenciatura em Pedagogia?”; (iv) “Quais motivos o influenciaram a se tornar professor(a)?”; (v) “Qual sua expectativa de atuação profissional ao concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia? Já sabe em qual área você gostaria de atuar posteriormente?”.

## 1 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

*“No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.”*

Nóvoa (2019, p. 8)

Neste capítulo, apresentaremos, vamos usar na um recorte histórico do processo de construção da institucionalização da educação<sup>1</sup> brasileira, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores, mostrando o papel da Igreja e do Estado nesse processo.

### 1.1 O processo histórico da formação de professores no Brasil

Analisar por intermédio de fatos históricos a formação de professores nos permite entender o contexto histórico e como ele se desenhou ao longo do tempo. Mesmo que debatidas questões profissionais preceptorais no meio acadêmico, ainda há carência de uma melhor compreensão e interiorização da profissionalidade do professor enquanto sujeito histórico e sobretudo profissional.

Diante da análise das pesquisas realizadas, percebe-se que, ao iniciar o processo educacional brasileiro, logo se instaura a figura do educador como um mestre, instrutor, preceptor, formador, mentor e orientador.

Por toda a história educacional, criou-se nas pessoas uma familiaridade com ao ensino formal dentro de uma instituição (sala de aula), o que permanece até hoje. O modelo tradicional de ensinar iniciou-se há muito tempo e teve como ponto de partida histórica o Brasil Colônia (1530 a 1822). Naquela época, a vinda da Companhia de Jesus ao Brasil, uma ordem religiosa da Igreja Católica com forte influência portuguesa, institucionalizou e regulamentou o sistema educacional brasileiro.

Segundo Paiva e Puentes (2000), a Companhia era regida e direcionada por padres, chamados de jesuítas, que tinham como orientação um viés de rigidez que

---

<sup>1</sup> O autor desta tese entende Ensino como forma aplicada da passagem dos conhecimentos elaborados pela humanidade, porém usará o termo Educação para que se possibilite a maior compreensão do leitor ao referido tema.

implementava uma forte disciplina de cunho militar. O principal objetivo deles era se contrapor àqueles que eram considerados contrários à cultura católica e, em segundo plano, coibir o movimento da Reforma Protestante postulada por Martinho Lutero (século XVI).

Em 1539, a Companhia de Jesus passou por muitas mudanças, que acabaram atingindo a estrutura da Igreja Católica em decorrência dos movimentos motivados pela Reforma Protestante. Nesse período, as transformações religiosas promovidas por essa reforma provocaram também mudanças econômicas, políticas e culturais na Europa, as quais tiveram reflexos diretos no Brasil.

Esses movimentos evidenciavam a necessidade de alterar os mecanismos de formação de professores no cenário nacional, já que, nas mais diversas áreas, o Brasil não evoluía ao mesmo passo que outros países da Europa.

No século XVI, o país ainda engatinhava em ações referentes à organização social, em que o processo de institucionalização da educação deveria se tornar mais concreto, de maneira mais evidente e mais rápida. Embora notada essa necessidade, observou-se que, durante esse processo, ninguém melhor que os padres jesuítas para tal missão, pois tinham uma formação cultural que atendia ao papel de um professor naquele momento e estavam dispostos a defender os interesses católicos a qualquer custo.

A Companhia de Jesus, ordem religiosa formada por padres (conhecidos como jesuítas), foi fundada por Inácio de Loyola em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 467).

Inácio de Loyola, a figura central dessa ordem religiosa, ainda hoje é homenageado por vários centros educacionais que recebem seu nome, principalmente em cidades de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás. No ano de 1549, apoiada por Tomé de Souza, a Companhia de Jesus se fixou no Brasil, mais especificamente na Bahia. Seus primeiros padres eram conhecidos como soldados de Cristo, sendo figuras principais os padres Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira. Todos se destacavam pela catequização do máximo de pessoas possíveis e pela busca da conversão dos povos nativos à religião católica.

Desde o início, os jesuítas tiveram grande poder e influência na sociedade, principalmente na camada social burguesa. Iniciaram uma concepção educacional formal nesse período, fortalecendo de maneira mais evidente as camadas de poder marcadas pela hierarquia, o que privilegiava um pequeno grupo composto por pessoas ricas. Naquele momento, a educação poderia ser compreendida, em muitas situações, como uma ferramenta de perpetuação das desigualdades entre as classes sociais.

Menardi (2010) menciona que, ao se fixarem no Brasil, os padres jesuítas implantaram escolas, chamadas de casas de bê-a-bá, as quais tinham foco no desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como da capacidade de contar. Órfãos e índios eram aceitos, o que as tornava importantes instrumentos de conversão e de catequização.

Evidenciava-se, então, o surgimento dos ambientes de ensino formais chamados de Escolas Elementares, Escolas de Nível Secundário, além de seminários de estudos, que eram voltados para a formação de padres e missões catequéticas dispersas por todo o território nacional sob domínio português. Dessa maneira, foi preciso desenvolver um sistema de organização educacional, uma vez que esta seria uma ferramenta fortemente utilizada de modo estruturado para disseminação da cultura europeia e católica em terras brasileiras, com a finalidade de fazê-la chegar aos índios, os quais eram o objetivo central desse movimento.

Para Azevedo (1976), houve um processo de infiltração de maneira gradual nas aldeias brasileiras fundamentando a fé católica e espelhando a religiosidade europeia para aqueles grupos e, por fim, o trabalho educativo. Os jesuítas tiveram a percepção de que seria impossível a conversão dos indígenas aos preceitos católicos sem eles terem o domínio do processo de leitura e de escrita.

A função do professor figurado nos padres jesuítas desde o início era firmada em uma educação como missão, e não como profissão, pois o Novo Mundo e a exploração dele era significativamente uma missão para que seus objetivos fossem concretizados em solo brasileiro.

Observando a missão dos jesuítas no país nas diversas camadas sociais brasileiras, percebe-se que tiveram um papel amplo na formação da educação nacional, pois não se limitavam apenas ao cunho religioso, cultural e filosófico. Exerceram, também, um papel voltado para a implantação de uma metodologia de

ensino próprio no Brasil, já seu viés filosófico era embasado em São Tomás de Aquino e Aristóteles, principalmente no ideário do ensino como um bem universal.

A metodologia utilizada pelos jesuítas era fundamentada por um documento de cunho pedagógico, denominado *Ratio Studiorum*. Segundo Negrão (2000, p. 155),

Para construir a sinopse do *Ratio*, o autor alerta sobre a finalidade eminentemente prática bem como as origens históricas geradoras desse manual que preceitua metodologias de ensino, regras e diretrizes objetivas aos envolvidos no processo educativo jesuítico.

Os padres da Ordem dos Jesuítas inseriram no cenário brasileiro uma grande construção missionária e evangelizadora, implementando de maneira bem especial a utilização de novas metodologias que se tornaram eficazes no desenvolvimento educacional como ponto de partida dos processos educacionais estruturados.

No que concerne ao processo de educação escolar, os jesuítas estabeleceram uma construção hegemônica, não se limitando apenas a uma educação em rede, mas também instituíram um projeto pedagógico muito bem planejado e exposto de maneira bem uniformizada por meio do referido documento (SANGENIS, 2004).

No entendimento de Toyshima e Costa (2012), o *Ratio Studiorum* trouxe como preceito uma formação moral com uma base alicerçada nas virtudes expostas pelo movimento católico, ou seja, os costumes considerados bons que geram hábitos saudáveis às relações e aos aspectos sociais. Isso porque, nesse conjunto de normas que regulamentavam o ensino, se explicitava de forma bem redigida e detalhada a questão do acompanhamento e do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, orientava não só os conteúdos estabelecidos, mas também a postura do professor, que deveria agir conforme normas de conduta comportamental e aplicação dos métodos.

É possível notar que, a partir desse momento, os integrantes do processo educacional perpassam a figura dos professores estabelecidos e assumem a dos padres jesuítas, pois começam, num segundo momento, a sair do ambiente de sala de aula e se tornam organizadores do processo educativo, e isso abriu espaço para professores de fora da ordem católica.

Os relatos históricos apresentados nos estudos não mostram como era a formação desses professores. Subentende-se que, nessa mudança de paradigma, os próprios padres jesuítas instruíam os professores por meio de suas orientações baseadas no *Ratio Studiorum*. Tal momento de instrução era marcado diretamente

pela preocupação de que os professores cumprissem as regras impostas por esse documento à risca, isto é, deveriam segui-las sem fazer quaisquer alterações.

Desse modo, sem qualquer formação prévia e formal que fosse responsável por um preparo para o exercício do magistério, o educador submetia-se a um modelo definido como correto ao processo educacional incorporando uma visão missionária para a construção dos bons costumes e dos preceitos elaborados pela Igreja no que concerne às aptidões sociais e morais.

Para Sangenis (2004), entendia-se que, com isso, os professores teriam as ferramentas para exercer de maneira plena e mais significativa o processo de avaliação e, assim, a construção dos processos de aprendizagem.

Assim como toda estrutura inicialmente elaborada pelos jesuítas, essa também acabou por se romper em 1759, por determinação do Marquês de Pombal. Em sua concepção, o processo da educação brasileira atendia somente aos interesses católicos. Logo, objetivava que as escolas nacionais atendessem aos plenos interesses do Estado, e não apenas aos da Igreja.

O ministro Pombal pretendia promover a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus por uma nova metodologia educacional, condizente com sua realidade e o contexto histórico vivenciado. Pretendia, portanto, que as escolas portuguesas tivessem condições de acompanhar as transformações que estavam ocorrendo naquele momento. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 472).

Com as modificações nos conceitos e nos objetivos relacionados à formação educacional do povo brasileiro, a Ordem dos Jesuítas foi expulsa do território nacional no ano de 1759. Assim, houve a retirada das mãos das instituições católicas o papel dominante na educação e, em lugar de um sistema bem aparelhado e direcionado com base no processo de credenciamento por seriação de estudos, o ensino foi transmitido aos educandos de maneira fragmentada fundamentando-se no modelo de aulas isoladas, que eram regidas por professores que não tinham nenhuma formação.

As aulas instituídas pelo Marquês de Pombal constituíram um marco na educação nacional, principalmente por se compreenderem como uma experiência de ensino formal proporcionado pelo Estado na história brasileira.

A partir de então, o processo de formação educacional estabeleceu-se como um assunto relevante que deveria entrar nas pautas elaboradas pelo Estado. Desse modo, tornou-se responsável por controlar a seleção e a carreira dos professores,

institucionalizando, assim, a profissão docente. Conforme explicam Arriada e Tambara (2016, p. 288),

Em verdade, o que ocorreu foi um movimento contra hegemônico que transferiu o poder da Companhia de Jesus para o Estado português. As reformas políticas, econômicas, administrativas, educacionais realizadas no reinado de D. José I, particularmente após o ano de 1750, requeriam um regulado controle estatal baseado numa estrutura administrativa competente e eficiente. Estes mecanismos envolviam a necessidade de preservar o poder absolutista do rei. Entretanto, contraditoriamente, constituíram, de certa maneira, a fragilidade na implantação destas reformas.

Durante o período imperial (1822-1889), mais especificamente com a Proclamação da República por D. Pedro I (1822), várias mudanças ocorreram, uma delas, a promulgação da primeira Constituição brasileira, em 1824, que, em seu art. 179, já trazia como premissa, a gratuidade da educação para todos os cidadãos.

Já no ano de 1823, o governo brasileiro se deparou com a falta de lecionadores. Para amenizar o problema, foi instituído o “método Lancaster”, segundo o qual um aluno era escolhido e treinado para passar os conteúdos a um grupo reduzido de dez alunos, sendo acompanhado e vigiado por um inspetor.

Em 1827, um projeto de lei implementado em 15 de outubro determinava a realização de um exame de seleção de professores objetivando empossar os aprovados em classes regidas pelo governo. Tanuri (2000, p. 76) relata que

[...] a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5.º que ‘os lecionadores que não tiverem a necessária instrução deste ensino deverão instruir-se a curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital’. Pouco resultou das providências do governo referente ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827 [sic].

Mais tarde, surgiram, no Brasil, as primeiras escolas com intuito de formar professores, chamadas de Escolas Normais, algo até então muito deficitário, pois faltavam elementos aos professores que hoje são considerados básicos, tal como um plano de ensino definido para o ano letivo. Elas foram implantadas por meio da reforma da Constituição de 1834, ato que trouxe como privilégio a partilha do poder educacional, o que deu às províncias mais autonomia.

## **1.2 Profissionalização docente ao longo dos tempos**

A metodologia de profissionalização docente veio se fortalecendo no decorrer da história brasileira pela institucionalização da escola, que deveria ser regida pelo Estado. Embora o Brasil tenha se tornado independente no ano de 1822, não ficou garantido às instituições de ensino um avanço evidenciado em seus aspectos práticos. Apesar de ter assegurado a gratuidade escolar, a Coroa não investiu de maneira efetiva nos espaços físicos destinados ao ensino, tornando-os inadequados e, menos ainda, priorizava investimentos na metodologia de formação de lecionadores.

Em 1827, foi instituída a primeira lei que direcionava unicamente os aspectos educacionais brasileiros. Em sua redação, no art. 1.º, dispunha que “Em cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827).

Devido à abertura de várias escolas, era preciso suprir a demanda de contratação de profissionais lecionadores em números que cresceriam de maneira bem significativa a cada dia. Notou-se que essa contratação era uma questão que deveria ser muito bem observada, pois o aumento quantitativo de escolas evidenciava uma necessidade de categorizar e sistematizar gradativa e continuamente a profissão de professor.

Nessa mesma lei, os arts. 6º ao 9º dispõem sobre aspectos importantes a serem observados:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, às quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7.º (BRASIL, 1827).

Já em seu art. 5º, mostra-se de maneira bem evidente que os professores que não tinham uma qualificação plena para a atuação no ensino em escolas estabelecidas deveriam completar sua formação arcando com os custos desta, ou

seja, o Estado não faria nenhuma intervenção para qualificá-los, o que o levaria a ficar marcado pelo não investimento na formação inicial ou continuada:

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores sem acesso à necessária instrução deste ensino, irão instruir-se a curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (BRASIL, 1827).

Pode-se observar uma inquietação a respeito dos métodos de formação dos professores. Nesse sentido, para que o educador fosse contratado via concurso, os aspectos que eram analisados para a efetivação de seus serviços se referiam à sua formação inicial (postura, didática e conteúdo). Outro ponto preponderante considerado era seu grau de compreensão e domínio das temáticas abordadas em seu ambiente de trabalho.

Tomando essas questões como elementos centrais do processo de contratação, evidenciou-se a necessidade da criação de um centro formador de professores. Assim, em 1834, inaugurou-se a primeira Escola Normal de Niterói, um marco para o processo de formação dos professores. No ano de 1890, após a primeira reforma que tornaria a escola ainda mais formal, o objetivo foi direcionado a um olhar mais evidente para a instrução focado na formação de professores.

Segundo Tanuri (2000), existiam alguns pontos a serem observados com relação aos interessados em iniciar sua formação como professor, pois os requisitos para tal ingresso seriam saber ler e escrever e maioridade, os quais, voltados para o processo de admissão nas “Escolas de Formação Normal”, viraram referência para as demais escolas que tinham como premissa considerar os aspectos morais daqueles que se candidatavam ao cargo, um fator preponderante nesse processo.

Com professores formados em número inferior ao necessário, sem projetos educacionais eficazes e poucos recursos, escolas eram criadas e extintas com frequência. Tanuri (2000) afirma que algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras Escolas Normais: organização didática simples, geralmente um ou dois professores para todas as disciplinas e curso de dois anos, que foi ligeiramente ampliado até o final do Império. O currículo era rudimentar, básico, ou seja, fazer contas simples e juntar sílabas, e o conteúdo era estabelecido em estudos primários acrescidos de formação pedagógica básica. Nessas condições, tais escolas

eram fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa, o que persistiu até o final do Império.

Os bons costumes e as orientações religiosas dos professores deveriam ser aferidos pelo responsável local e, logo em seguida, ratificados pelo responsável pela província, na figura central de presidente. Essa aferição era realizada pela análise do desempenho conceitual e prático deles quanto à leitura e à escrita. Para Caetano (2007, p. 134), “Observa-se, dessa forma, que os aspectos morais e religiosos eram priorizados, em detrimento dos embasamentos teóricos, práticos e didáticos, enfim, de uma formação docente consistente”.

Saviani (2008) menciona que a escolha feita pelas Escolas Normais pelo método lancasteriano estava fortemente ligada à sua potencialidade de disciplinar o educando sem utilização da punição física. Por meio desse método, era possível manter o modelo hierárquico (professor/educando), o qual validava e garantia a ordem em ambiente escolar, pois a preocupação dessas instituições, em primeiro momento, não estava relacionada com a qualidade das aulas ministradas pelos professores, e nem com a didática implementada por eles. Logo, a qualidade educacional ficava em segundo plano, sendo esse o primeiro problema a ser observado pelos superiores das escolas. Outro problema referia-se à falta de atratividade profissional, já que o Estado era o detentor do direito de condução e de normatização do método de formação de professores. Por conseguinte, acabou por trazer como prerrogativa realizar o pagamento dos vencimentos dos docentes. Na época, tais vencimentos não eram tidos como expressivos, já que seus valores não garantiam a subsistência mínima e digna dos professores.

Ao término do regime imperial, as Escolas Normais de formação de professores abriram suas portas para mulheres, pois se entendia que os salários praticados lhes eram suficientes, haja vista que a família era mantida prioritariamente pelos homens, e, desse modo, eram eles que deveriam receber uma remuneração maior.

Saviani (2008) comenta que a presença feminina aumentou de maneira progressiva, diminuindo significativamente a presença de homens no campo educacional. A partir de então, as mulheres tornaram-se maioria nos cursos de graduação de professores e acabaram dominando esse cenário, mesmo sendo necessário um processo de coeducação em alguns casos.

A abertura para as mulheres nesse contexto foi sobretudo uma questão relacionada com a visão que se tinha sobre elas, ou seja, entendia-se que poderiam prolongar seu papel de mãe e ter maior clareza educacional no tocante às crianças, pois algumas traziam de casa o papel de educadora do lar, algo defendido na época por vários pensadores e políticos, diferentemente do homem, que não teria esse tato de maneira mais significativa. As mulheres, por isso, chegavam a um patamar relevante no cenário social e intelectual.

Assim como ocorre em toda mudança de paradigmas, a referida abertura trouxe consequências. Conforme Tanuri (2000), o trabalho feminino no magistério seria a única profissão possível para que as mulheres não deixassem de lado suas atribuições domésticas, o que romperia com os tratos sociais da época.

A presença da mulher ficou caracterizada de maneira ascendente nos cursos ligados ao exercício do magistério, algo que se perpetua até hoje. Para Vieira (2009), é preciso observar que a procura dos homens por tais cursos fracassou, sendo considerada como uma das causas a concepção de que a mulher trazia a ideia de educadora do lar atrelando o ato de cuidar em ambiente escolar ao cumprimento da ordem e dos bons costumes como ferramenta associada à instrução dos conteúdos.

Com o Império findando suas atividades administrativas sobre o solo brasileiro e com a mudança de um regime para outro, não se iniciou um novo pensar educacional, mantendo-se as ideias implementadas na época do Brasil Imperial (SAVIANI, 2008).

Com o início da República Velha, ou Primeira República, período compreendido entre 1889 e 1929, novas modificações foram feitas, principalmente as advindas da nova reforma do modelo republicano, a qual foi bastante criticada pelos positivistas, visando transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Entretanto, o que ocorreu, de fato, foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais.

Segundo Tanuri (2000), em 1867, eram apenas quatro escolas formadoras de professores, porém esse número chegou a 22 em 1883. Apesar de o crescente número de escolas e de mudanças significativas, como o enriquecimento do currículo e o aumento de exigências para os ingressantes, no fim do Império, a precariedade da formação de professores era contínua.

Observa-se que, nos primeiros trinta anos da República, aconteceram muitas e variadas mudanças modificadoras na educação nacional. Porém, a legislação formativa da educação ainda continuou descentralizada, sendo o fator responsável por permitir que alguns estados, entre eles, São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, tivessem organizações para uma diferenciação entre si, o que influenciou os demais.

Destaca-se que a reforma da educação foi promovida primeiramente no Estado de São Paulo, em meados de 1890, com a introdução do método Pestalozzi. Desse modo, a Escola Normal acabou sendo revitalizada pelo prolongamento de seus cursos para quatro anos, ampliação do currículo e exigências de uma cultura em métodos mais sólidos para o ingresso.

No entendimento de Tanuri (2000), a implantação de escolas-modelo anexas à Normal gerou oportunidades para a adoção e aplicação de novas metodologias. Essas mudanças ampliaram o interesse pela carreira docente e melhoraram significativamente a preparação profissional para o ensino primário. Em 1920, o Estado de São Paulo já contava com dez Escolas Normais, todas niveladas à da capital, servindo de modelo para que iniciativas similares fossem adotadas em outros estados.

Já em 1920, o movimento da Escola Nova ganhou notoriedade no cenário nacional. A proposta era que, em virtude desse movimento, o método tradicional deixasse de ser aplicado, bem como a educação e a formação dos professores passassem a ter uma concepção mais moderna, além de um olhar mais inclusivo e reflexivo.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) relata que a transformação no ambiente escolar e na formação de professores deve ter iniciado na constatação crítica e fidedigna sobre a docência. Ainda nessa perspectiva e segundo o autor, para ser possível um processo de valorização e reforço da profissionalidade em relação à docência, é de extrema importância a modificação dos métodos aplicados à formação de professores.

Na década de 1930, ocorreram alterações significativas, tais como as que se aplicam à formação de educadores, com novas vertentes voltadas para a especialização e a profissionalização de docentes. Tais mudanças foram centradas em cidades e escolas localizadas no Distrito Federal, em São Paulo e no Rio de Janeiro, para depois chegarem aos demais estados.

Entre 1935 e 1939, a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação, com cursos de formação para professores primários, secundários e cursos de especialização para diretores e inspetores. E mesmo que por pouco tempo, as Escolas Normais chegaram a ser parte das universidades estaduais. Em 1939, foi criado o primeiro curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, visando formar licenciados para a docência e bacharéis para atuarem como técnicos de Educação (TANURI, 2000).

Nesse processo de mudanças, a Constituição de 1937 foi responsável por transferir as responsabilidades de legislação e de estruturação do ensino à esfera governamental federal e, como consequência, diminuir a autonomia de estados e municípios para a organização e a criação de seus próprios métodos de ensino.

Aproximadamente na década de 1940, percebe-se a formulação de Leis Orgânicas voltadas para o ensino, com claro intuito de uniformizar a educação em todo o Brasil. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), por exemplo, não trouxe grandes modificações, apenas determinou um modelo direcionado para o ensino normal, que já vinha sendo abordado em vários estados. Em consonância com outras modalidades, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, e formação de professores primários, com duração de três anos.

Houve, então, um aumento primordialmente na demanda gerada devido à necessidade de os docentes adquirirem uma formação profissional, e especialmente aqueles envolvidos na educação privada. Observa-se que, em 1951, já existiam 546 Escolas Normais no país, porém estavam distribuídas desigualmente.

Tanuri (2000) relata que grande parte estava concentrada nestes estados: São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte. Quase dois terços eram privadas, e o número de matrículas, mais de 70 mil, em 1955, era insuficiente para atender à demanda.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1966-1967), de acordo com o censo escolar de 1964, revelou que: dos 289.865 professores primários em regência de classe, em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, realizaram curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto), 13,7%, ginásial (completo ou incompleto), 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto).

Oliveira (2020) afirma que a formação de professores somente recebeu modificações importantes por meio da Lei n.º 5.692, de 1971, que transformou o ensino primário e o médio em primeiro e segundo graus. Esse modelo educacional levou à criação da habilitação do magistério, para formação de docentes aptos a lecionar nas primeiras quatro séries do primeiro grau. Para os quatro últimos anos do primeiro e segundo graus, os docentes deveriam ser formados em cursos de Licenciatura curta (três anos) ou plena (quatro anos).

Nesse sentido, a graduação em Pedagogia formou professores com habilitação para o magistério, especialistas em educação, diretores, orientadores educacionais e outros profissionais dessa área.

Na década de 1980, muitas discussões referentes à reformulação do curso de Pedagogia e de Licenciatura acabaram se formando, o que trouxe uma nova visão de cunho mais tecnicista. Muitos educadores explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente a partir do caráter social e histórico da formação de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, assim como com desenvolvimento de consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da sociedade decorrentes da inflação, pobreza e desigualdade social.

Para Borges, Aquino e Puentes (2012), preparar novos professores exigia organização curricular com preparação dos conteúdos científicos e didático-pedagógicos, a fim de garantir, de fato, professores bem formados.

Essa concepção emancipadora de educação e de formação progrediu na superação de dicotomias e enfraqueceu as Escolas Normais. Na referida década, as escolas avançavam na democratização de seus espaços e possibilitavam que fossem revistas as relações de poder trabalhando para a construção de novos projetos coletivos que contemplassem uma formação mais abrangente.

Ao observar essa concepção formativamente teórica, nota-se que houve avanços na construção de uma concepção diferente do profissional da educação, sobretudo na docência e no trabalho, respeitando suas especificidades e suas particularidades.

Com a promulgação da LDB, de 1996, novas alterações acabaram sendo propostas para uma formação eficaz de professores, de modo especial no que diz respeito às exigências de graduação em nível superior para atuação na Educação

Básica. Com isso, abriu-se espaço para uma formação voltada para o nível médio, a Educação Infantil e a os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os docentes se adaptassem às novas regras (BRASIL, 1996).

Em 2002, foram editadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes (BRASIL, 2002a), as quais foram responsáveis por dar novas ênfases às competências individuais, sociais e profissionais dos professores. As orientações foram complementadas pelo Decreto n.º 6.755, de 2009, que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atribuindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pelo fomento a programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009).

Ghedin (2009) explica que esses documentos enfatizam uma nova metodologia para a formação caracterizando-se por mostrar a importância de um desenvolvimento pleno no campo pessoal, profissional e organizacional que compreende haver uma indissociabilidade entre a identidade pessoal e a profissional do professor.

Seu desenvolvimento, especialmente quanto a suas competências, mostrou ser necessário requerer maior organização estrutural na formação dos professores, além da estruturação de conhecimentos oriundos de uma prática eficaz que pudessem ser somados aos saberes, de modo especial na busca de uma formação inicial e continuada. Com isso, se formou um momento de reflexão sobre o processo de repensar a formação profissional do docente no que diz respeito à sua maneira de ser e de agir na constante procura de uma autonomia para transformar seu próprio percurso profissional.

Ainda segundo Ghedin (2009), a reflexão é um conceito não aplicável apenas ao professor, mas a todos. Retrata mais que um conjunto de saberes e é aplicável à interpretação de um conjunto de ações. De outra maneira, propõe uma teoria interpretativa e uma pedagogia para formar, educar e orientar um conjunto de ações humanas na construção e na significação de sua existência.

Para desempenhar com excelência seu papel, o professor deve assumir um lugar de pesquisador, para não apenas reproduzir informações recebidas. Conforme Freire (1996, p. 18),

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. Quanto melhor conduza esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Nas palavras de Libâneo e Pimenta (1999, p. 267):

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Na próxima seção, analisaremos o trabalho docente a partir de sua formação inicial, fortalecendo a construção identitária com um olhar inacabado e valorizando os aspectos sociais do trabalho relativo ao professor.

### **1.3 Profissão docente: do papel missional**

Para Borges, Aquino e Puentes (2012), a problemática que envolve todo o processo de formação de docentes vem de muitos anos. Mesmo assim, há questões que são atuais e que mostram a necessidade de pesquisas mais profundas em busca de políticas educacionais que melhorem em médio e longo prazo a profissionalidade do docente e sua formação.

Analisando as questões históricas que abrangem a relação do processo educacional com as diferentes esferas do poder estabelecido em suas épocas, observamos que existem fatores preponderantes reveladores de alguns problemas ainda existentes, por exemplo, fatores históricos inclusos na concepção, professores não profissionalizados, baixos investimentos governamentais, individualismos,

formação inicial desconexa com a realidade, desrespeito aos direitos e desconhecimento dos deveres.

Ao analisar este capítulo, notamos que o papel messiânico do professor perpassa pelas mãos dos jesuítas, depois assume uma roupagem um pouco mais nova com a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho como professora, levando para dentro das escolas os pressupostos maternos. Ou seja, o ato de cuidar da família e ser mãe foi transferido para o ambiente educacional, sendo essa uma realidade ainda existente, quase que inata aos aspectos educacionais. De acordo com Gil (2021, p. 78),

Outra visão marca a presença da mulher na escola com o entendimento do sacerdócio, a mulher como mãe tinha o papel no cuidado com os filhos, uma missão imaculada e por esse motivo cuidará melhor dos alunos, essa era sua missão, cuidar, um sacerdócio tão importante que deveria ser realizado de forma voluntária, por amor, sem a necessidade de um salário.

Com esse sacerdócio, a mulher acaba extrapolando as barreiras do profissionalismo pela doação de seu tempo, de sua vida pessoal ou até mesmo de sua saúde mental, por não conseguir se desconectar do papel de profissional nos momentos vagos. Esses fatores históricos podem ser preponderantes para uma desconexão e a interiorização do profissionalismo.

Nóvoa (2017) afirma que o entendimento da mudança deve emergir ao reconhecermos a existência de um problema. Ainda existem defensores dos modelos atuais do processo de formação de docentes que insistem que nada precisa mudar, exceto a falta do apoio externo proveniente das instâncias governamentais. Dessa forma, tiram de si a responsabilidade de se empenharem na mudança de mentalidade e de classe.

É preciso olhar para o processo de formação como uma construção de um trabalho crítico e reflexivo, principalmente mediante o diálogo que deve se formar entre todas as partes, no qual se impõem transformações à racionalidade técnica, que é responsável por marcar o cotidiano da formação de lecionadores. Nesse sentido, torna-se fundamental a adoção medidas que visem à superação de crises no cenário da formação docente, sobretudo quanto à necessidade de profissionais capacitados para a vida em sala de aula.

Essa competência está sempre presente na maioria dos documentos das políticas educacionais, que são fundamentados em uma análise crítica das relações

existentes entre os professores em busca de estarem presentes em ações políticas, culturais, socioeconômicas e tomadas de decisão perante a sociedade.

A profissionalização docente é caracterizada por Shiroma e Evangelista (2010) como uma relação direta à capacidade de continuar buscando formações e conhecimentos que serão levados ao ambiente de trabalho.

Esse processo acaba sendo formado pelo compromisso comum de o professor procurar sempre ser reconhecido, respeitado, valorizado e de ter aprendizado adquirido por meio da profissão. Tal reconhecimento se inicia no acesso a formações e a oportunidades de reflexões e questionamentos pessoais e coletivos sobre seu espaço de trabalho. Assim, há uma construção de identidade no sentir e no visualizar-se enquanto docente em atividade profissional.

O processo de busca de uma identidade profissional para a docência como parte dos processos de profissionalização está relacionado com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional. As representações que eles têm sobre sua atividade profissional, sobre sua formação e sobre as condições do exercício da atividade profissional são componentes do conhecimento profissional; portanto, é necessário serem conhecidas e assumidas por eles próprios, quando se propõem participar ativamente da 'produção de novas identidades profissionais'. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 1).

Esses autores esclarecem que as representações dos professores sobre profissionalizar o ofício que desempenham são elementos essenciais a serem considerados no debate delas. Como ponto para a reflexão dessa discussão, não podemos criar questionamentos a respeito delas desconhecendo o pensamento do professor sobre o tema. Para esses últimos autores, a mudança nas representações que os professores têm sobre a profissão e a profissionalização está na base de suas exigências para melhores condições no exercício da docência.

Pensar na profissionalização docente é pensar na formação crítica, reflexiva, pesquisadora e inovadora dos professores ao oferecer-lhes condições para poderem desenvolver novos saberes, competências e funções, que são fundamentais para a construção de uma identidade com aspectos internos e externos compreendidos como profissionalidade e profissionalismo.

A profissionalidade é o desenvolvimento de competências para o professor desempenhar suas atividades e seus saberes na profissão, e ponto de partida para serem definidos os papéis sociais da profissão docente.

Importa também reconhecer que o papel social sofre adaptações, posto que ele não é refratário às características e relações sociais próprias da organização onde o sujeito o desempenhará (ação). Argumenta-se, ainda, que o papel social de professor-gestor é, em certa medida, composto das competências gerenciais esperadas desses sujeitos, as quais, em algum aspecto, diferem das competências profissionais exigidas no papel de docente ou de pesquisador. (BARBOSA; PAIVA; MENDONÇA, 2018, p. 102).

Verifica-se que profissionalismo difere de profissionalidade, pois está diretamente relacionado ao compromisso, à pontualidade, ao interesse e ao comprometimento de como desenvolver a atividade profissional para fins da educação como serviço público, para o público e com o público. No profissionalismo, evidencia-se a autonomia que o profissional possui. O profissionalismo docente é um conceito enigmático que, segundo Matos (2016, p. 71), compreende-se como:

[...] 'paradoxo' e 'conflito', e que exprime uma das grandes inquietações que acompanha as vidas dos professores, o desfasamento entre as altas expectativas colocadas sobre eles — como atores principais de uma educação democrática, ao serviço do desenvolvimento individual e coletivo — e entre as condições reais — com variados constrangimentos à autonomia pessoal — em que desempenham esse papel. o que nos leva, enquanto investigadores, a questionar que relação existe entre as imagens emergentes da legislação sobre os professores e como os professores se veem a si mesmos.

Durante o processo histórico docente, assim como em seu processo de formação voltada para a profissionalidade, concretiza-se dentro de seu próprio meio (ambiente de trabalho) o ser um profissional adequado à realidade na qual se encontra:

O conceito de profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político. Se, ao longo desse período, os estudos a respeito da profissionalidade docente cresceram exponencialmente, nem sempre se encontrou o uso dessa terminologia (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1398).

Podemos entender que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização mantêm uma relação dialética entre si.

O próprio desenvolvimento do professor enquanto profissional acaba sendo responsável por englobar diversos conhecimentos e possíveis habilidades necessárias para todo o seu desenvolvimento. Tal profissionalismo diz respeito sempre à qualidade de seu trabalho, assim como a possíveis relações interligadas à conquista de seu espaço na sociedade, a qual muitas vezes o julga, desejando que

ele contribua para além de suas expectativas profissionais. Freitas (2018, p. 9) observa que

É retirada a dimensão intelectual do trabalho do professor, já que este participa cada vez menos da concepção do seu trabalho e não é visto como alguém que participa da construção do conhecimento, apenas de sua transmissão.

A profissionalização é a luta dos educadores objetivando que seus direitos profissionais sejam voltados para a construção de uma educação de qualidade. Sendo assim, as formações iniciais devem valorizar socialmente o trabalho docente, pois o professor estará constantemente buscando conhecimentos que possam transformá-lo a ponto de evitar o caráter reprodutor e acrítico no exercício de suas funções:

No processo de tornar-se professor, os que optam por esta profissão vivenciam um verdadeiro choque entre distintas compreensões sobre a docência. Para alguns ela é compreendida como uma profissão que oferece grande potencial de realização, uma vez que os frutos do trabalho podem ser percebidos por seus realizadores e por aqueles que acompanham o processo educativo de seus filhos. Também, por ser um trabalho que permite o exercício da criatividade, estimula e cobra o crescimento pessoal e profissional, possibilita o controle sobre o próprio trabalho e o exercício da responsabilidade sobre os resultados alcançados. Primeiro, possibilita o prazer de saber-se importante para o outro. Porém, para viver a docência desse modo, é preciso estabelecer uma relação profissional onde o sujeito professor esteja envolvido com o seu fazer em toda a sua plenitude (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 195).

Quanto à falta de investimento governamental, essa é uma questão que deve ser analisada, principalmente ao observar os baixos salários, as inadequadas estruturas físicas, poucos investimentos e incentivos, etc. Esses problemas não devem ser terceirizados pelos professores e nem serem tratados como os únicos que existem na profissão ou como sustentação para a falta e do entendimento de classe, visto que eles não a entendem de maneira unitária.

Os aspectos coletivos, que deveriam ser um dos mais notados e considerados pela profissão, não o são, pois, o papel da missão baseada da consciência ingênua se sobressai quase sempre em relação às questões profissionais e seus desdobramentos sociais.

A primeira tendência põe em causa o contrato social em torno da educação com base em lógicas de privatização e ultrapassa as dificuldades do modelo escolar através de processos de individualização. A segunda tendência nos remete à necessidade de repensar o contrato social e o modelo escolar, mas

sem pôr em causa a dimensão pública da educação e a importância da escola na construção de uma vida em comum. (NÓVOA, 2019. p. 4).

Outro fator a ser observado, segundo Nóvoa (2017), é a formação inicial desconexa com a realidade, ou seja, há uma desconexão entre o que se ensina na faculdade e o que o professor vai encontrar na sala de aula:

Para avançar em direção a uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um 'lugar híbrido', de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, nas universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de docentes (p. 1114).

Desse modo, deve-se enxergar a formação de modo profissional e também humanista, observando que qualquer olhar fora desse contexto é desconexo da realidade. Para isso, é necessário realizar uma análise plena do sistema educacional.

Arroyo (2004) defende uma formação humana que extrapole a usual interpretação confinadora da formação a espaços e a tempos determinados. A Pedagogia nasce por ocasião do reconhecimento de que essa formação faz parte de um projeto intencional e consciente.

Existem direitos e deveres na profissão docente, como em qualquer outra, porém a maioria dos professores foca somente em seus deveres e se ocupa de tarefas que não são de sua competência, por exemplo, o preenchimento de tabelas com resultados, lançamentos de atestados médicos, aferição de faltas dos estudantes, que são atribuições das secretarias escolares.

Quanto às subjetividades do trabalho de professor e suas especificidades, ele acaba ocupando a posição de pai, mãe, tio, psicólogo, mediador de conflitos, articulador disciplinar. O fato é que ele é professor e, portanto, deve exercer sua função como tal, ensinando aquilo que é sua especialização. Isso não significa descartar um olhar humanístico, porém é preciso evitar adquirir estereótipos paternalistas – tio/tia. Conforme as palavras de Freire (1997, p. 9):

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, assim, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que o ofício de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles.

O modelo paternalista educacional desmotiva os professores que já estão no exercício da função e mostra àqueles que entram agora no processo que o papel social do educador se sobressai em relação ao profissional, que deve conduzir o educando a aprendizagem, levando-os a entender que, além de ensinar os conteúdos, o docente deve considerar seu papel profissional.

A falta do entendimento do profissionalismo em que estão envolvidos os docentes e o entendimento de classe são fatos que desaceleram os mecanismos de mudanças para melhoria dos processos educacionais da profissão, sendo terceirizada quase sempre para o governo essa premissa de mudanças, sem haver uma compreensão sobre a coletividade e a exteriorização de descontentamento.

Para que isso seja possível, é preciso haver uma mudança de processo tanto de formação quanto de trabalho, uma tarefa que só é possível de cima para baixo. Não obstante, é correto que se busque direcionamento contrário a esse processo. Freire (1996, p. 33) assevera que:

A necessidade que temos de poder lutar cada vez mais eficazmente em defesa de nossos direitos, e de sermos competentes e estarmos convencidos da importância política e social de nossa tarefa, reside no fato de que, por exemplo, a indignação de nossos salários não depende apenas das condições econômico-financeiras do Estado ou das empresas particulares.

No próximo capítulo do presente estudo, abordaremos os processos normativos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que se basearam nas disposições das legislações responsáveis pela desvinculação dos estudos pedagógicos da Faculdade Nacional de Filosofia, as quais denominaremos de marcos legais.

## 2 HISTORICIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Neste capítulo, mostraremos os marcos legais da trajetória de legitimação do curso de Pedagogia, assim como os aspectos políticos, econômicos e sociais relevantes à cada época, a fim de situar o leitor nos diversos momentos históricos que determinaram a formação de professores no Brasil.

Revisaremos a trajetória de implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia adotando como referência principal as leis instituídas ao longo do seu percurso de legitimação, o que inclui reelaborações e mudanças estabelecidas durante o caminho, demarcando o início da trajetória do curso nos anos 1930 e avançando até os primeiros seis anos da década de 2000, como término da pesquisa.

### 2.1 O primeiro marco legal: Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939

O Brasil dos anos de 1900 estava saindo da “Crise mundial de 1929”. Liderada por Getúlio Vargas, a Revolução de 1930 obteve êxito ao estabelecer o chamado Estado Novo e intervir no processo de mudança social e econômica brasileiro, tendo por embasamento um viés desenvolvimentista. Criou-se, então, um olhar sistemático de planejamento e de administração pública formando, sobretudo, um novo quadro técnico do funcionalismo público. A política econômica foi efetivamente direcionada para a industrialização, em detrimento das questões agrárias. Pode-se afirmar que o Brasil sai da ênfase ao setor primário e emerge para o avanço da industrialização (CANO, 2017). Esclarece ainda o autor que

Nosso país, até a Revolução de 1930, era constituído por uma economia mercantil-agrária-exportadora e, naturalmente, livre-cambista. Já possuíamos uma indústria leve, embora criada, induzida e subordinada pelo setor exportador. Não contávamos, até então, com um efetivo processo de industrialização (p. 268).

Assim, o país recuperava lentamente seu crescimento econômico. No ano de 1933, atravessando ainda a Grande Depressão e enfrentando todas as intempéries, avançou no processo de industrialização, o que trouxe mudança de perfil da classe trabalhadora. Com o crescimento da urbanização, foi necessário também intervir nas escolas, especialmente na formação dos professores, pois a demanda e o perfil dos

alunos brasileiros estavam mudando por ação dos fatos supracitados. Desse modo, o perfil do professor também deveria acompanhar esse processo de mudança marcado pelo início da industrialização.

O marco inicial do curso de Pedagogia é o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que instituiu o andamento da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Os anos de 1930 ficaram marcados no âmbito educativo, entre outros aspectos, pela efetivação de reformas e de debates em torno da formação das universidades brasileiras, influenciados em parte pelo ideário proposto pelo movimento da Escola Nova.

O referido decreto definiu três finalidades dos cursos de Pedagogia naquela época:

Art. 1.º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, denomina-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

A partir desse momento, o curso deveria preparar o professor e os conteúdos designados pela grade estabelecida, bem como ter conhecimento da cultura que o rodeava, firmando um percurso seriado em disciplinas distribuídas em três anos, como explicitado no art. 19:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação (BRASIL, 1939).

Um marco preponderante dos anos de 1930 foi o estabelecimento de uma matriz curricular voltada para a didática, dividida em seis disciplinas ao longo do curso de Pedagogia, dando-lhe contornos mais marcantes.

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939).

Seria, então, a didática um componente curricular muito importante que levaria o curso de Pedagogia a uma rota diferente dos demais cursos, representando um fator preponderante para o início da autonomia e adequação das especificidades julgadas como necessárias naquele momento.

Os primeiros [anos] formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146).

O estabelecimento do curso de Pedagogia no fim da década de 1930 decorreu de várias tentativas dos legisladores em demarcar as bases da formação dos professores, especialmente os que atuavam no Ensino Secundário. Ao assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos salientou a importância da necessidade de uma formação que atendesse às especificidades do trabalho dos docentes. Já em 1931, ao dar início à reforma do ensino chamado Secundário, propôs a formação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a qual graduaria os licenciandos conforme as seções frequentadas. A Licenciatura conferiria ao licenciado o direito de ser professor dos cursos de Ensino Secundário, podendo trabalhar em vários campos disciplinares. Porém, formar o professor para atuar no Ensino

Secundário não era o único objetivo desse modelo de curso. Essa formação seria responsável por relacionar os conhecimentos ao ambiente cultural, favorecendo a formação para além de interesses puramente profissionais, principalmente na formação filosófica, “pensamento” sociológico e histórico da sociedade da época.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi a primogênita das instituições brasileiras a criar o curso de Pedagogia, que foi organizado a partir do Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934, demonstrando o papel pioneiro do Estado de São Paulo e da Universidade de São Paulo nas instruções, bem como a validação do nível superior de ensino no país. O Instituto Caetano de Campos foi o local escolhido para abrigar o novo curso que tinha a intencionalidade de fornecer aos licenciandos, futuros professores, uma formação orientada para a especificidade pedagógica, conforme dispõe o art. 5º do decreto:

Art. 5.º — O Instituto de Educação, antigo Instituto “Caetano de Campos” participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.

§ 1.º — A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que se tendo licenciado em qualquer das secções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§ 2.º — O candidato ao magistério secundário, escolhida a secção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3.º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.

§ 3.º — A secção de Matérias de Ensino para os candidatos ao professorado secundário, constituirá uma secção autônoma da de prática de ensino e terá por fim o estudo teórico-prático;

- a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las;
- b) da importância da matéria para formação mental do adolescente;
- c) da história do ensino da matéria;
- d) da correlação de cada matéria com as demais;
- e) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares (SÃO PAULO, 1934a).

Essa medida levou os cursos, em geral, a uma separação entre os licenciados e os demais diplomados, especialmente os oriundos de cursos técnicos, recebendo estes o grau de licença cultural.

O Decreto n.º 6.512, de 22 de junho de 1934, do interventor federal em São Paulo, determinava que, quando houvesse licenciados, eles deveriam apresentar certificados de curso de Licenciatura e de formação pedagógica para o exercício do magistério, corroborando a exigência mencionada.

O DOUTOR ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA, Interventor Federal no Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe confere o Decreto Federal n. 19.398, de 11 de novembro de 1930, e considerando a necessidade de instituir o professorado da carreira no ensino secundário ou superior, e de aproveitar as vantagens de aperfeiçoamento oferecida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Decreta:

Art. 1.º — Quando houver licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, que hajam feito o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação, da mesma Universidade, os candidatos ao professorado de disciplinas fundamentais nos institutos de ensino secundário ou superior do Estado deverão, para se inscreverem nos respectivos concursos, apresentar certificados de frequência e de aproveitamento nos cursos da mesma disciplina, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como no de formação pedagógica do Instituto de Educação. (SÃO PAULO, 1934b).

Ambos os decretos (n.ºs 6.283 e 6.512/1934) criaram uma via para entrada do profissional do magistério no mercado de trabalho por meio de concurso público. Ou seja, nesse momento histórico nos anos 1930, o professor já tinha um processo de formação estabelecido e uma forma de ser absorvido pelo mercado de trabalho, tendo, assim, uma estabilidade profissional.

Essa formação acadêmica, bem como a legalização do processo de estabilidade profissional ao formado, embora nesse caso pensada com viés de abordagens pedagógicas e da didática, não ficou apenas atrelada à instrução de professores para o nível secundário de ensino, mas também foi um marco inicial na preparação para a investigação e a pesquisa científica. Tal compreensão favoreceu a superação da maneira prática que fundamentava os profissionais da educação, garantindo-lhes um pleno desenvolvimento da autonomia de pesquisa nesse campo das Licenciaturas, e instaurando-se de maneira experimental a formação de professores para o nível superior. De acordo com Saviani (2009, p. 146),

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores ao nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

Os estudos pedagógicos foram iniciados com o intuito de formar bacharéis e graduados licenciados, mas, para isso, era necessário cursar três anos de Bacharelado e um ano de Licenciatura, formando os alunos em quatro anos ou oito semestres de ensino. Os graduados poderiam trabalhar como professores de escolas regulares responsáveis pela formação nas escolas primárias. Saviani (2004, p. 119) explica que

Ao instituir um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto 1.190, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, acabou por enclausurar-se numa solução que se supôs universalmente válida, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor.

A estrutura de organização dos cursos de Pedagogia não foi alterada entre 1939 e 1962, quando então foi aprovada a lei normativa dos cursos pedagógicos. Durante 23 anos, o curso de Licenciatura em Pedagogia ficou configurado como um curso de um dos departamentos da Faculdade Nacional de Filosofia e estava especificamente inserido na lógica organizacional de sua fundamentação e nas exigências da teia social da época. O crescimento das Faculdades de Filosofia ocorreu desordenadamente por meio de faculdades isoladas e motivado pelo fluxo crescente de alunos à procura da Licenciatura, pois a abertura do campo de atuação do licenciado e do bacharel estaria em uma crescente de oportunidades no mercado de trabalho.

Em referência ao campo de atuação do profissional formado pelo Curso, a partir desse novo esquema/modelo de currículo, não houve grandes alterações. Para o bacharel, existia a possibilidade de atuação como técnico em Educação, como administrador escolar ou Especialista em Educação. Para o licenciado, continuou a possibilidade de atuação como professor das disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais. (MEDEIROS, 2021, p. 569).

Nessa perspectiva, os cursos que continuaram a formar pedagogos e professores para Escolas Normais se tornaram objeto de disputa pela formação de professores primários, o que passou a ser uma demanda importante, e também objeto de crítica sobre sua natureza e função. No entanto, como a Escola Normal cumpriu

seu papel de formar professores do Ensino Fundamental, a ascensão dessa formação ao nível superior representou um projeto educacional ambicioso. O segundo marco legal do curso de Pedagogia abordou apenas sua composição curricular e a ideia de extinção, a qual não foi realizada.

## **2.2 O segundo marco legal: Parecer n.º 251, de 14 de novembro de 1962**

O segundo marco referente ao curso de Pedagogia é o Parecer n.º 251, de 14 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), que instituiu o currículo mínimo e a duração do curso.

O curso de Pedagogia, no período compreendido entre os anos 1930 e 1962, foi dividido entre Bacharelado e Licenciatura, formando profissionais para trabalhar como técnicos especialistas ou administradores educacionais e até mesmo profissionais não docentes dos setores escolares, além de professores de disciplinas pedagógicas direcionadas para o Curso Normal. A transcrição que consta de parte do citado parecer esclarece a polêmica em torno desse curso:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa ao máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (BRASIL, 1962a, p. 98).

Nesse formato, o curso de Pedagogia, com quatro anos de duração e composto por Bacharelado e Licenciatura, formaria o cursista em ambos os graus simultaneamente. Com base nos Pareceres do CFE n.ºs 251 e 292, de 1962, compilamos, no Quadro 1, os componentes do programa oficial do Curso Pedagógico em vigor no ano de 1963.

Quadro 1 – Proposta curricular oficial do curso de Pedagogia a partir de 1963

<b>Curso de Pedagogia (4 anos)</b>		
Bacharelado Disciplinas obrigatórias	Bacharelado Disciplinas eletivas	Licenciatura Disciplinas obrigatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia da Educação</li> <li>• Sociologia Geral</li> <li>• Sociologia da Educação</li> <li>• História da Educação</li> <li>• Filosofia da Educação</li> <li>• Administração Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologia</li> <li>• História da Filosofia</li> <li>• Estatística</li> <li>• Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica</li> <li>• Cultura brasileira</li> <li>• Educação Comparada</li> <li>• Higiene Escolar</li> <li>• Currículos e Programas</li> <li>• Técnicas Audiovisuais de Educação</li> <li>• Teoria e Prática da Escola Média</li> <li>• Introdução à Orientação Educacional</li> </ul> <p>Obs.: Eletivas (mínimo de duas disciplinas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didática</li> <li>• Prática de Ensino em Psicologia da Educação</li> <li>• Adolescência e Aprendizagem</li> <li>• Elementos da Administração Escolar</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (1962a, 1962b).

Esse novo currículo/modelo não resultou em mudanças significativas no que diz respeito ao campo de atuação do profissional formado pelo curso. Para o Bacharelado, havia a oportunidade de trabalhar como técnico educacional, administrador escolar ou especialista em Ciências da Educação. O egresso também tinha a oportunidade de atuar como professor de disciplinas pedagógicas em Escolas Normais. Nos estudos sobre Pedagogia, essa perspectiva de formação profissional perdurou até 1969.

Os anos 1960 foram marcados pela agitação nos mais variados segmentos da política e da economia, o que refletiu diretamente nos sociais e provocou grandes mudanças também no campo educacional, sobretudo na formação de professores. Isso é possível perceber ao atentar para a carência de formação de profissionais habilitados para atender às demandas crescentes da área da Educação e da sociedade. Nesse período, o campo da formação de professores vivia momentos de incertezas e o início de grandes embates políticos, visto que foi projetada até então para as elites, devido à necessidade de formar profissionais qualificados para corresponder ao modelo chamado de desenvolvimentista. Conforme destaca Freitas (2002, p. 138),

Faço esta recuperação de um lugar determinado, no campo da luta política e da luta de ideias, por assim entender o quadro atual em que nos movimentamos, os educadores, em uma realidade onde a 'perda de referências' e as 'incertezas' da pós-modernidade foram um atributo de qualidade das mentes abertas a toda sorte de 'novas' ideias e 'novas' referências que vêm tentando 'desconstruir' (felizmente até o momento sem sucesso) a própria história do movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização.

Diante desse cenário de mudanças extremas de uma formação direcionada para o Ensino Técnico, foi necessária a promulgação da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fundamentou a Reforma do Ensino Superior (BRASIL, 1968). Esta afetou as Faculdades de Filosofia, cujos departamentos foram divididos em Institutos ou Faculdades, de acordo com suas áreas de conhecimento. Isso significa que o departamento de Pedagogia foi substituído pela Faculdade de Educação, que ficou responsável por oferecer os estudos pedagógicos a partir desse momento.

Nesse contexto, emerge a importante figura do professor e filósofo Newton Sucupira, que

No período de 1968 a 1978, desempenhou a função de presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, e no período de 1970 a 1972 foi diretor da Divisão de Assuntos Universitários (DAU) – do Ministério da Educação, de onde se empenha na direção do órgão máximo executivo da educação superior, em promover e patrocinar condições à consolidação do ensino superior, particularmente, da pós-graduação (BOMENY, 2014, p. 40).

Sucupira salientou que, no quadro das Faculdades de Filosofia, a formação docente ocupava uma posição subordinada, secundária e reduzida ao mínimo legalmente exigido para a obtenção do grau acadêmico, algo que interferia diretamente no contexto da formação docente. Ainda nessa direção, o curso de Pedagogia, segundo ele, foi desviado de seus objetivos reais, limitado à habilitação para lecionar disciplinas acadêmicas secundárias (BOMENY, 2014).

Em razão da Reforma Universitária ocorrida no Brasil no final da década de 1960, o CFE estabeleceu, entre outras disposições legais, aquelas destinadas a definir a dinâmica organizacional da Faculdade de Educação e os currículos mínimos das Licenciaturas.

O terceiro marco legal do estudo da Pedagogia, apresentado na continuidade deste trabalho, trata da extinção do grau de bacharel e da ratificação do grau de licenciado.

### **2.3 O terceiro marco legal do curso de Pedagogia: resoluções de 1969 a 1996**

Ao discutirmos o processo histórico dos cursos de Pedagogia, não podemos nos esquecer dos acontecimentos que temporalmente contribuíram para a formação da identidade fortemente marcada do curso de Licenciatura. Tais acontecimentos se vinculam aos problemas sociais do Brasil, que impactaram diretamente suas políticas públicas. Assim, o terceiro marco que registraremos neste texto foi diretamente influenciado pelos fatos que ocorreram no país à época do regime militar, sobretudo de 1964 a 1984, e suas sequelas até o ano de 1996.

Esse momento importante para o curso de Pedagogia é o Parecer do CFE n.º 252, de 11 de abril de 1969, o qual foi acompanhado pela Resolução CFE n.º 2, de 1969, que, como a anterior, foi responsável por fixar o currículo mínimo e a duração mínima de estudo relativa à formação de professores (BRASIL, 1969).

Essa Resolução CFE n.º 2, de 1969 reteve a formação de professores para a classe regular e introduziu oficialmente as habilitações para formação de especialistas responsáveis pelo trabalho de planejar, supervisionar, gerenciar e dirigir. A partir disso, essas habilitações se tornaram um poderoso meio de identificação do professor.

Ocorreu um novo arranjo do Ensino Superior, e isso alterou principalmente sua estrutura e sua organização e extinguiu as seções da Faculdade Nacional de Filosofia, transferindo os cursos de Bacharelado para novas unidades acadêmicas nas áreas específicas a que pertenciam. Outro fato importante foi a didática das disciplinas, entendida como parte do curso anterior, que se tornou apenas uma disciplina na Faculdade de Pedagogia, criada em 1939, quando o governo federal promulgou o Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, instituindo o curso de Pedagogia (BRASIL, 1939), e nos departamentos educacionais criados a partir de então.

As habilitações para Orientação e Administração Escolar, Inspeção Escolar e Supervisão Escolar, além da docência para o ensino regular, foram amplamente divulgadas e tornaram-se parte central do curso durante grande parte da carreira docente. No que diz respeito ao Ensino Primário, o referido decreto-lei não continha nenhuma qualificação para esse fim e apenas previa algumas disciplinas para a obtenção desse direito.

Nos Quadros 2 e 3, demonstramos, de maneira resumida, os saberes referentes à formação do professor no curso de Pedagogia, conforme o Parecer CFE 252, de 1969, tendo como seu relator Valnir Chagas, que apresentou ao curso uma proposta curricular dividida em uma parte comum e uma parte diversificada, para atender às áreas de atuação dentro do ambiente escolar.

Quadro 2 – Proposta curricular comum da Licenciatura em Pedagogia em 1969

<b>Licenciatura em Pedagogia – 4 anos</b>	
<b>Parte Comum</b>	
Sociologia Geral	Sociologia da Educação
Psicologia da Educação	História da Educação
Filosofia da Educação	Didática

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (1969).

Quadro 3 – Proposta curricular diversificada da Licenciatura em Pedagogia em 1969

<b>Habilitações da Parte Diversificada</b>				
<b>Administração Escolar</b>	<b>Orientação Educacional</b>	<b>Supervisão Escolar</b>	<b>Inspeção Escolar</b>	<b>Magistério para o Ensino Normal</b>
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
Princípios e Métodos de Administração Escolar	Princípios e Métodos de Orientação Educacional	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	Metodologia do Ensino de 1º Grau
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	Medidas Educacionais	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	Prática de Ensino na escola de 1º Grau
Estatística Aplicada à Educação	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	Currículos e Programas	Legislação do Ensino	Estágio Supervisionado
Estágio Supervisionado	Orientação Vocacional	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado	
	Estágio Supervisionado			

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (1969).

Segundo o referido parecer, o curso de Licenciatura em Pedagogia passou a conceder a seus egressos apenas a Licenciatura, extinguindo-se o grau de Bacharel, orientando-se essa decisão pelo núcleo comum do curso, que passou a ter como foco o pedagógico. Nessas condições, o aluno poderia seguir caminhos específicos durante o curso por meio da proposta curricular diversificada, qualificando-se para exercer trabalhos nas áreas de Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e no Magistério para o Ensino Normal.

Esse parecer ficou vigente por vinte e sete anos, até a aprovação da LDB, de 1996. Durante seu período de vigência, o curso de Pedagogia continuou a enfrentar uma série de problemas relacionados à sua natureza e à sua função, em especial pela forma como as habilitações foram concebidas e ministradas, e isso reforçou uma especialização que contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico dentro de uma lógica essencialmente de mercado.

Já no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, esses problemas se caracterizavam pelas peculiaridades de afirmação do curso, em razão da qual surgiram muitas críticas à adaptação dos cursos de graduação em Pedagogia, principalmente no que diz respeito à formação técnica altamente fragmentada. Tais críticas apareceram no movimento de reformulação de cursos, desencadeado na década de 1980 por preletores, instituições universitárias e órgãos governamentais.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que desde sua criação, em 1948, realiza reuniões anuais para discutir questões políticas e científicas, a partir de 1974 ampliou o plantel de pessoas nesse processo, envolvendo professores de nível universitário e pesquisadores de diversas áreas, como espaço de fala para a expressão das demandas políticas da sociedade e de oposição ao regime militar.

Para Durlí (2007), em 1978, ano de fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), os professores se reuniram na cidade de Campinas, no I Seminário Brasileiro de Educação, questionando com veemência a política educacional das ditaduras. No ano de 1980, foi realizado o II Seminário Brasileiro de Educação, coordenado pela ANPEd, Cedes e Associação Nacional de Educação

(ANDE), organizações da sociedade civil educacional, que transformaram o seminário na Conferência Brasileira de Educação (CBE). O autor relata que

Entre os anos de 1980 e 1988, período que nos interessa destacar, considerando que nele foram construídas as principais teses do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, foram realizadas cinco conferências. A I Conferência brasileira de Educação ocorreu em abril de 1980, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, com a temática central 'A política Educacional' (p. 202).

O crescente debate sobre a renovação dos cursos de Licenciaturas justificou o conceito, que cada vez mais consolidou a Pedagogia e o ensino, na perspectiva de que o ensino voltado para o modelo pedagógico deveria ser a base para qualquer formação de professores.

As discussões aumentaram e reafirmaram a necessidade de tomar a docência como base do trabalho pedagógico em contraposição à perspectiva da identidade do professor constituída pela qualificação profissional. Seria dever do programa pedagógico proporcionar a seus cursistas uma formação sólida em que o ensino, a gestão, a supervisão e o aconselhamento pedagógico fossem aceitos na totalidade, e o trabalho pedagógico fosse visto como o articulador primário do currículo. No entanto, esse debate crescente nunca foi consensual. Apesar de a visão predominante de que a instrução do professor é o centro forte da Pedagogia, até então ela não tinha se mostrado como uma temática hegemônica no meio acadêmico.

No entanto, devemos nos atentar que o debate crescente, nunca foi consensual. Apesar da visão predominante de que a instrução do professor é o centro forte da pedagogia, até então nunca se mostrou uma temática hegemônica no meio acadêmico.

A LDB, de 1996, apresenta pontos de contradição a respeito da formação dos profissionais da Educação. Diversas leis normativas que se seguiram ajudaram a agravar essas contradições, por exemplo, o Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999). Essa ação foi um retrocesso para o curso de Licenciatura em Pedagogia, se olharmos a partir da linha do tempo aqui exposta dos anos 1930 aos anos 1990.

Os seguintes trechos da LDB (arts. 61 a 64) referem-se ao processo de formação dos professores e aos papéis das instituições de ensino nesse processo:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou ao nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A LDB oportunizou que os professores fossem formados no ensino superior, para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. No entanto, isso poderia ser conduzido no curso de formação de professores, que também forma especialista para atuar tanto na gestão dos processos educacionais escolares e extracurriculares quanto no curso normal superior em sala de aula. (BRASIL, 1996).

Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2022), a complexidade dos estudos da Pedagogia no Brasil se expressa em questões sobre a estrutura cronológica de seu processo histórico do curso, caracterizada por indefinições e crises de identidade recorrentes, pela fragilidade da suposta conexão com seu campo teórico narrativo e pela própria Pedagogia.

Essa complexidade repercutirá na nova organização do curso de Pedagogia, conforme o quarto e último marco legal que será apresentado na próxima seção.

#### **2.4 O quarto marco legal: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**

O quarto marco legal destacado neste capítulo teve um importante impacto na estruturação do curso analisado na presente tese. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia, ratificadas pela Resolução

CNE/CP n.º 1, de 2006, especifica, de maneira mais objetiva e clara, como deve ser o processo de formação e qual a atividade profissional que pode ser exercida pelo graduado após o curso:

Art. 4.º 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, englobando: I-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III-produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a formação proposta para aqueles que se graduarem no curso de Pedagogia deve garantir a articulação entre ensino, gestão educacional e produção de conhecimento no setor educacional, o que não limitará a atuação desse grupo profissional à docência. O *caput* do art. 2.º mostra que as diretrizes da resolução do curso se aplicam ao exercício da docência e suas áreas de atuação:

Art. 2.º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 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 sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

No § 1.º desse artigo, o texto traz a definição de docência como ação educativa com intencionalidade, construída nas relações sociais, articulando os conhecimentos culturais e científicos:

§ 1.º Compreende-se a docência 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).

O processo educacional deve envolver pessoas com saberes desiguais que se proponham a compartilhar esses saberes. O processo de ensino escolar é uma ação consciente que pressupõe a atuação de um grupo com intencionalidade de ensinar que possua um conjunto de saberes ou costumes orientados a um caráter social,

moral, cognitivo, afetivo e em determinado âmbito histórico social e institucional (GATTI, 2013).

Já no § 2.º, são oferecidas orientações à formação de um professor reflexivo, com olhar crítico em relação a suas atividades profissionais:

§ 2.º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

No entanto, a prática docente profissional deve acreditar no projeto de orientação no contexto societário, na capacidade de aprender do estudante, ter uma imagem profissional centrada em seus fundamentos e formas de atuação, bem como possuir e valorizar aspectos da cultura geral. No processo da formação de professores, o objetivo dessas ideias é a própria ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, que justificam cuidadosamente tal ação (GATTI, 2013).

Para Saviani (2019), a missão de formação do professor é muito complexa, pois conecta a comunidade às escolas, e isso permite que os alunos de graduação se relacionem com a comunidade desde o primeiro dia de aula. Essa concepção de formação inicial deve dar início também a novas políticas de inserção na vida profissional deles (residência docente) e a uma nova concepção de formação de professores, fortemente orientada para a escola e para uma reflexão do trabalho pedagógico de maneira coletiva.

Essa crítica, a qual foi evidenciada por Saviani (2019), de correção de rota, de inserção do estudante no campo de atuação, assim como é realizado na formação médica, articularia as ideias propostas pelo texto da Resolução CNE/CP n.º 1, de 2006, com as ideias de Gatti (2013). Ou seja, formar o professor pelas articulações históricas, sociais e culturais do local em que ele vislumbra como sua atuação profissional, o que reforçaria também o que dispõe o art. 3.º dessa resolução:

Art. 3.º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como

organização complexa com a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Já o art. 5.º dispõe sobre o perfil de aptidão do cursista após o término do curso de Licenciatura em Pedagogia:

Art. 5.º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, para contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - Ensinar Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental. ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).

Diante do exposto, observa-se que a Licenciatura em Pedagogia visa à formação profissional orientada para as diversas funções do contexto educativo, não exclusivamente para a sala de aula. Nesse sentido, está inclusa, entre outros

elementos, a gestão dos processos educativos escolares e extracurriculares. O profissional formado nesse curso estará apto a cumprir outras funções na Educação, especialmente as relacionadas com a docência e com a gestão escolar em salas de aula formais e não formais, bem como em diversos setores que necessitam de profissionais com conhecimentos pedagógicos.

Concluimos a narrativa histórica aqui apresentada ressaltando que, uma vez publicadas as diretrizes curriculares, a tarefa de formar professores versáteis para o trabalho na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como nas várias funções relacionadas à área educacional, amplia o campo de atuação desses profissionais. Não estenderemos essas análises históricas até os dias atuais, pois, depois de 2006, poucas coisas mudaram no que concerne à questão formativa do professor.

No próximo capítulo, iremos trazer à reflexão a trajetória de construção dos significados pelo indivíduo ao longo da infância, adolescência e início da fase adulta.

### 3 O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Este capítulo, que tem por objetivo trazer à reflexão o caminho de construção dos significados pelo indivíduo desde a infância até a adolescência, chegando à sua entrada na fase adulta, na idade de escolhas vinculadas ao mundo do trabalho, está alicerçado, precipuamente, nas Obras Escogidas, Tomo III e IV, de Liev Semiónovich Vygotski<sup>2</sup>, e em outros autores que oferecem colaborações importantes à concepção defendida por ele.

#### 3.1 Revisitando conceitos: significação, significado, sentidos e ressignificação

Há muitas pesquisas voltadas para o processo de construção da significação e da ressignificação que ocupam a pauta dos mais diversos campos das ciências humanas. Entre elas, várias pesquisas acadêmicas são direcionadas ao estudo da Linguagem (significação das palavras) e da Psicologia, portanto não se mostram diferentes no universo educacional e na formação de professores.

As leituras realizadas no decorrer da pesquisa mostraram a importância de visitar e trazer à reflexão conceitos que são de extrema relevância para sustentar as análises do material empírico, assim como para compreender o processo subjetivo de construção de falas e de percepção de conceitos. Cada participante da pesquisa trouxe consigo sua experiência de vida e com ela sua maturação, a qual pode ser balizada por diversos fatores. Recorrer a esses conceitos nos remete a um processo de melhor interiorização, reflexão e entendimento dos objetos contidos em cada fala e em cada resposta dos participantes.

Desse modo, iniciaremos essa abordagem com a definição de significação: “1 Ato ou efeito de significar; 2 Aquilo que uma coisa ou um fato significa; significado; 3 LING Aquilo que um signo linguístico quer dizer, estabelecida a relação entre o significante e o significado” (MICHAELIS, 2023). Segundo Vygotski (2000, p. 54, tradução nossa), “A significação é a criação e o uso de signos, isto é, de signos artificiais”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Quando a menção a esse autor for feita pelo autor desta tese, ou seja, quando não for referenciada nenhuma obra específica, será utilizada a grafia Vygotski, por ser a que consta em Obras Escogidas, Tomo III e IV.

<sup>3</sup> “*La significación es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales.*”

Vygotsky coloca a questão do sentido e do significado, ou seja, constituindo um único campo semântico formado por zonas de estabilidade desigual. Tal ideia tem se mostrado extremamente fecunda para a compreensão dos processos discursivos, podendo ser também fecunda para a compreensão dos processos cognitivos (PINO, 1993, p. 22).

Essa significação vai trazendo significado a um determinado termo ou objeto que vai se estabelecendo de maneira mais concreta nas funções psíquicas do indivíduo. Já sentido, no dicionário Michaelis (2023), é descrito como:

2 Faculdade de sentir, de compreender, de apreciar; senso; 3 Faculdade de julgar; bom senso, entendimento, juízo; 4 O que se quer conseguir ao realizar uma ação; alvo, fim, objetivo, propósito; 11 FILOS Faculdade de estabelecer um contato imediato e intuitivo com a realidade através da captação de uma classe de sensações, estabelecendo assim os princípios empíricos do processo cognitivo. 2 LING Cada um dos significados de uma palavra ou locução; 13 LING Significado de uma palavra ou frase dependendo do contexto onde se insere.

Vigotski (2001, p. 465) apresenta, na definição de Frederic Paulham, notável psicólogo francês, a relação entre "significado" e "sentido", conceituando este da seguinte forma:

Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, com várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

No dicionário Michaelis (2023), encontra-se a definição de significado como: “1 Significação, acepção; 3 LING O conteúdo semântico de um signo linguístico, expresso pelo significante; 4 Importância ou valor de algo”.

Por meio de um processo de significação e atribuição de sentido a uma palavra, é possível, em um segundo momento, pleitear, se necessário, uma ressignificação

dos conceitos, pois só é possível ressignificar aquilo que têm um significado definido de acordo com o momento histórico vivido pelo indivíduo.

Já ressignificação tem o sentido de “Atribuição de um novo sentido; ação de dar um novo significado a alguma coisa: ressignificação de experiências” (MICHAELIS, 2023).

Para Silva *et al.* (2008, p. 75), “Ressignificação consiste na capacidade do ser humano de, a partir da reflexão acerca de um acontecimento vivenciado, atribuir-lhe significados, ora distintos ora semelhantes à significação atribuída na época”.

Fernández (1990) cita que o termo ressignificar tem três significados diferentes: dar outro significado; confirmar, consolidar, firmar; renunciar, aceitar a realidade.

Assim, a ressignificação consiste na capacidade de uma pessoa, a partir da reflexão sobre um evento uma vez vivenciado, dar-lhe significados que ora se desviam do sentido no momento, ora os reforçam. Dá ao indivíduo a oportunidade de usar o que aprendeu de uma nova maneira em outra fase de sua vida, adaptando o aprendizado adquirido anteriormente a cada nova situação que, por algum motivo, o exige. Além disso, por intermédio das relações humanas o indivíduo pode ressignificar uma experiência passada, o que reflete na forma como ele encara sua história de vida.

### **3.2. A transição da infância para a adolescência e o mundo das escolhas**

A infância e a adolescência são etapas primordiais para o desenvolvimento humano, sobretudo no que se refere a questões voltadas para as escolhas, e cada uma delas apresenta suas particularidades em cada contexto marcado pela singularidade.

#### **3.2.1 A infância e suas particularidades**

Aos 12 anos de idade, a conduta dos jovens se altera de maneira bem acentuada. Logo eles começam a escolher como se vestir e quais músicas preferem ouvir. Surgem amizades inseparáveis, ídolos, relacionamentos românticos, além da vontade de explorar o mundo. Com tantas transformações, é normal que eles e até mesmo seus pais fiquem um pouco confusos diante de tais mudanças.

A criação de conexões lógicas que permite agrupar certos elementos e dá origem à expressão de um signo verbal não ocorre de maneira concreta antes dos 12 anos, segundo Vygotski (2000). O autor (1998) afirma que, após esse período, o pensamento atinge um desenvolvimento suficiente para compreender melhor todas as situações do mundo e também para saber como trabalhar de forma abstrata a ligação dos termos com a realidade.

Vygotski (2000, p. 1, tradução nossa) nos traz para um melhor entendimento desse processo de mudança do termo exposto em “O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”<sup>4</sup>, as quais desencadeiam e auxiliam no processo de significação.

Existem muitas pesquisas específicas e excelentes monografias, dissertações e teses dedicadas a vários aspectos voltados para a problemática do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

A expressão “problemática” é usada devido à falta de conhecimento desses ritos de passagem de faixa etária que podem comprometer significativamente o processo de significação da criança, do adolescente e até mesmo, posteriormente, do adulto em sua concepção de sentido.

Significado duma palavra representa uma **amálgama** tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Pareceria, portanto, que poderia ser encarado como um fenômeno linguístico. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. No entanto, daqui não se segue que o pensamento pertença a duas esferas diferentes da vida psíquica. (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Dessa forma, pode-se dizer que o significado surge na etapa da necessidade de exteriorizar o pensamento por meio da linguagem expressando seus pensamentos. Assim, o desenho das crianças, o domínio da leitura e da escrita, a lógica e a concepção de mundo delas, o desenvolvimento da representação e das operações numéricas, bem como da formação de conceitos, foram objetos de investigação exemplar em muitas ocasiões pertinentes à significação. Cabe destacar que todos esses processos e fenômenos, além de todas as funções psicológicas e formas de

---

<sup>4</sup> “*El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”.

comportamento, foram estudados principalmente em relação a seus aspectos naturais. Segundo Vygotski (2000, p. 2, tradução nossa),

Além disso, o problema é complicado pelo fato de que é essencial modificar o ponto de vista tradicional sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança para mostrar claramente esse objeto. Essa modificação do ponto de vista habitualmente utilizado para analisar os fatos do desenvolvimento psíquico é uma condição essencial e prévia sem a qual é impossível colocar corretamente o problema que nos interessa. Mas é mais fácil aceitar mil fatos novos em qualquer campo do que um novo ponto de vista sobre alguns fatos já conhecidos. No entanto, numerosos fatos firmemente integrados ao sistema da psicologia infantil, que nele se firmaram, parecem desenraizados de seus lugares habituais e assumem um novo aspecto quando começam a ser estudados como o desenvolvimento das funções mentais superiores da criança, mas sem ainda ser plenamente reconhecida como tal. A dificuldade do nosso problema reside não tanto na falta de elaboração e novidade das questões que aborda, mas na abordagem unilateral e falsa dessas questões, que sujeita todos os dados acumulados ao longo de décadas à inércia de uma falsa interpretação que continua até hoje.<sup>5</sup>

As funções psíquicas superiores e as formas complexas de comportamento cultural, com todas as peculiaridades e em todas as suas funções e estrutura, toda a singularidade do caminho percorrido pelas pessoas, desde sua origem até a plena maturidade ou decadência, assim como todas as leis especiais que regem seu comportamento, foram alvo das pesquisas de Vygotski. No entendimento de Santos (2010, p. 2),

Os estudos de Vygotsky tinham como pontos centrais: A. o problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da consciência e do pensamento, e B. o problema da linguagem, de sua gênese e de sua condição de instrumento de regulação de outras formas de comportamento.

Existem problemas no contexto do entendimento do desenvolvimento, pois as funções psicológicas estão entrelaçadas em comportamento e abstração de conceitos, o que leva a uma constituição complexa ao desenvolvimento do indivíduo.

---

<sup>5</sup> “El problema, además, se complica porque es imprescindible modificar el punto de vista tradicional sobre el proceso del desarrollo psíquico del niño para poder mostrar con claridad este objeto. Esta modificación del punto de vista que se utiliza habitualmente para analizar los hechos del desarrollo psíquico es condición imprescindible y previa sin la cual resulta imposible plantear correctamente el problema que nos interesa. Pero, es más fácil aceptar mil hechos nuevos en cualquier ámbito que un punto de vista nuevo sobre unos pocos hechos ya conocidos. Sin embargo, numerosos hechos sólidamente integrados en el sistema de la psicología infantil, que se habían asentado en ella con toda firmeza, parecen arrancados de raíz de sus lugares habituales y adquieren un aspecto nuevo cuando empiezan a estudiarse como desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño, pero sin ser aún plenamente reconocidas como tales. La dificultad de nuestro problema no radica tanto en la falta de elaboración y de novedad de las cuestiones que abarca como en el planteamiento unilateral y falso de estas cuestiones, que supedita todos los datos acumulados durante decenios de años a la inercia de una interpretación falsa que se prolonga hasta nuestros días.”

Tais processos marcados pela sua complexidade vão se fragmentando e perdendo a sua unidade estrutural. Eles foram reduzidos a processos de ordem mais elementar, de natureza subordinada, e cumpriram uma determinada função em relação ao todo do qual faziam parte. Assim como um organismo dividido em elementos revela sua composição, mas não manifesta mais suas propriedades e leis orgânica e biologicamente específicas, também essas formações psíquicas complexas e unificadas perderam sua qualidade básica e deixaram de ser elas mesmas quando foram reduzidas a processos mais elementares.

Tais abordagens de ordem psíquica têm impacto mais negativo no problema do desenvolvimento da criança, uma vez que o próprio conceito de desenvolvimento é radicalmente diferente da concepção creditada a um processo psíquico complexo como resultado de outros fatores ou elementos isolados, como a soma obtida a partir da adição aritmética de diferentes somas, que são marcadas pelas particularidades de cada experiência de vida, pois essas somas estão imersas em um espectro subjetivo da criança e daqueles que a rodeiam, considerando o contexto no qual ela está inserida.

Mesmo quando o ambiente permanece quase inalterado, o próprio fator que muda a criança no processo de desenvolvimento leva à percepção de que o papel e o significado dos componentes do ambiente que permaneceram como que inalterados mudam (VIGOTSKI, 2010).

Entretanto, mesmo a nova Psicologia não conhece outro caminho para o conhecimento do todo como elemento do complexo, a não ser por meio da análise e do fracionamento dos aspectos que envolvem a criança, pois, desse modo, traz a elucidação do conteúdo ao dividi-lo em elementos. Vygotski (1996, p. 26) menciona que “A reflexologia fecha os olhos diante da peculiaridade qualitativa das formas superiores do comportamento; para ela, não há diferenças fundamentais entre os processos elementares inferiores”. Segundo esse autor (2000), em geral, todos os processos comportamentais se decompõem em reflexos associativos que se distinguem pelo comprimento e número de elos da cadeia, os quais são inibidos em alguns casos e não revelados.

A subjetividade do processo das funções psíquicas superiores elucidadas pelas crianças evidencia-se em um ambiente complexo, como se fosse classificado em prateleiras, sendo a mais baixa os aspectos mais simples e a mais alta os mais

complexos. Em razão de essa subjetividade e essa complexidade estariam em uma prateleira mais alta, podemos excluir que denotaria a necessidade de maior atenção de análises e de posicionamento no tocante à significação atribuída pela criança a um objeto, palavra ou algo a ser evidenciado naquele dado momento. Vygotski (2000, p. 10, tradução nossa) explica que

Nas pesquisas em psicologia infantil, o desenvolvimento das funções mentais superiores foi estudado em seu aspecto natural, como processos naturais; já fatos de complexidade muito maior, mas da mesma ordem, são estudados em seu aspecto cultural, mas da mesma forma como se fossem fatos naturais.<sup>6</sup>

Outro fator preponderante, conforme Vygotski (2000), para a significação da criança está no processo de mediação que lhe possibilitaria aplicar conceitos abstratos para um entendimento mais concreto do mundo, que, respeitando o autor, chamaremos aqui de “mundo da razão”.

O filósofo alemão Hegel deu ao conceito de mediação um significado mais geral, considerando-o o traço mais característico da razão, a qual, segundo ele, é tão astuta quanto poderosa. A astúcia geralmente é um ato intermediário que permite que os objetos interajam e se consumam reciprocamente de acordo com sua natureza, sem participar diretamente dela, mas ainda assim atingindo seu objetivo.

O processo de desenvolvimento no contexto social em que o indivíduo está imerso poderá ser preponderante para sua mudança de pensamento e de entendimento nas áreas social e cultural. Particularmente quando se analisa a perspectiva da criança em relação à convivência familiar, observa-se que essa vida em comum pode ser uma via importante em sua tomada da percepção e em sua autopercepção do mundo, tendo como ponto de partida o significado por meio das experiências vividas em um contexto específico. Essa singularidade pode ser atribuída à família ou, em um segundo momento, à escola, pois, por intermédio do ato de compartilhar as experiências vividas por todos os envolvidos nesse processo social, a criança vai rompendo as barreiras psíquicas e desenvolvendo as relações sociais, que vão sendo influenciadas e influenciando por meio de tais experiências.

---

<sup>6</sup> “*En las investigaciones de la psicología infantil, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores se estudiaba en su aspecto natural, como procesos naturales; ahora hechos de mucha mayor complejidad, pero del mismo orden, se estudian en su aspecto cultural pero del mismo modo que si se tratan de hechos naturales.*”

Compartilhar experiências é outra forma de estabelecer uma relação de confiança, e isso pode dar sustentação ao processo de significação, para que os filhos, entendendo a realidade e se apropriando dela ao longo de seu desenvolvimento, se sintam à vontade para conversar com seus pais sobre situações que estão vivendo durante a fase da infância.

O ser humano está em constante mudança ao longo da vida, mas é na adolescência que as transformações em sua identidade se apresentam de maneira mais marcante, e o jovem passa a se reconhecer como uma pessoa única. Nesse processo, é comum que ele se reconheça ao fazer parte de um grupo de amigos e passe a identificar nesse grupo suas referências, ressignificando mais acentuadamente suas origens sociais.

### 3.2.2 Da adolescência à etapa das escolhas

A questão central de nosso interesse está na transição da passagem da adolescência para a idade adulta, etapa fundamental para a compreensão do desenvolvimento psicológico geral dos adolescentes, visto que o funcionamento da mente de uma pessoa, em cada estágio de desenvolvimento da vida, não é algo desorganizado, nem automático ou casual, mas é controlado em certos sistemas, certas ambições, impulsos e interesses acumulados na personalidade. Segundo Vygotski (1996, p. 2),

O conhecimento da insuficiência da análise formal e da necessidade de estudar aqueles momentos essenciais de orientação, cuja configuração peculiar determina a estrutura em cada nível, onde todos os mecanismos de comportamento encontram seu lugar e significado, supôs uma virada importante na história. estudo do comportamento infantil.<sup>7</sup>

A personalidade e a conduta do comportamento humano variam em cada etapa da vida de uma pessoa, e sua evolução na percepção e leitura de mundo determina as mudanças que ocorrem no próprio comportamento.

---

<sup>7</sup> “El conocimiento de la insuficiencia del análisis formal y de la necesidad de estudiar aquellos momentos esenciales de la orientación, cuya peculiar configuración determina en cada nivel la estructura, donde hallan su lugar y significado todos los mecanismos del comportamiento, supuso un viraje importante en la historia del estudio de la conducta del niño.”

Portanto, seria errado examinar o desenvolvimento das funções e dos processos psicológicos apenas em seu aspecto formal, em sua forma isolada, sem qualquer relação com sua orientação de ideias ou de fundamentos, independentemente das forças motrizes que acionam esses mecanismos psicofisiológicos (VYGOTSKI,1996).

O estudo puramente formal do desenvolvimento psicológico é, de fato, preponderante nas áreas de interesse, porém tal formalidade desconsidera que, na passagem para cada nova etapa da idade, não apenas os próprios mecanismos de comportamento são modificados e desenvolvidos, mas também a personalidade.

O insucesso de muitas investigações psicológicas, principalmente as que se referem à idade de transição, deve-se ao desconhecimento do desenvolvimento da concepção de mundo e da significação. Tais investigações tentaram em vão estabelecer algumas diferenças qualitativas essenciais na atividade de certos mecanismos comportamentais, comparando, por exemplo, a atenção ou a memória do adolescente e da criança pequena. Se essas peculiaridades foram mesmo estabelecidas, elas geralmente se limitavam a uma característica puramente quantitativa, o que mostrava o aumento das funções, o crescimento de seu índice numérico, mas não a mudança de sua estrutura interna (VYGOTSKI,1996).

Uma das possibilidades, que pode ser usada como chave para entender a Psicologia e seus processos voltados para as idades, encontra-se nas questões da orientação, nas forças de direcionamento, na estrutura das atrações e nas aspirações da criança, do adolescente e dos adultos.

Os mesmos hábitos, os mesmos mecanismos psicofisiológicos de comportamento que do ponto de vista formal muitas vezes não apresentam diferenças essenciais em diferentes etapas da vida estão inseridos, em várias fases da infância, em um sistema de atrações e de aspirações completamente diferentes, com uma orientação também totalmente distinta. E daí decorre a profunda peculiaridade de sua estrutura, de sua atividade e de suas mudanças em uma determinada fase da infância (VYGOTSKI, 1996).

O conhecimento da inadequação da análise formal e da necessidade de estudar esses momentos essenciais de mudança, cuja configuração peculiar determina a estrutura em cada nível, em que todos os mecanismos comportamentais

encontram seu lugar e seu significado específico, representou um importante ponto de virada na história da humanidade. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 9),

Nesse sentido, os interesses constituem um estado especificamente humano que diferencia o homem dos animais: o desenvolvimento dos interesses está na base do desenvolvimento cultural e psíquico do adolescente; o interesse em sua forma mais elevada, tornando-se consciente e livre, apresenta-se a nós como uma aspiração consciente, uma atração por si mesmo em oposição ao impulso instintivo que é uma atração por si mesmo.<sup>8</sup>

Em tal movimento, devemos também diferenciar a linha sociocultural do desenvolvimento e a formação das necessidades do adolescente da linha biológica de desenvolvimento de seus atrativos orgânicos/inatos. Fazer isso é muito importante, especialmente na idade de transição para a fase adulta.

Nessa época de avanço no desenvolvimento biológico e cultural, quando ocorre o amadurecimento dessas necessidades, não se pode encontrar um caminho que venha a ser uma receita de bolo. Para compreender corretamente as mudanças que se produzem, é necessário considerar não apenas o conteúdo do pensamento, as formas e os mecanismos superiores do comportamento humano, mas também as próprias forças do comportamento, os próprios movimentos que colocam tais mecanismos em ação, pois a própria orientação do comportamento humano experimenta um complexo desenvolvimento cultural. De acordo com Vygotski (1996 p. 10, tradução nossa),

No curso de cinco anos, um período de tempo relativamente curto, essas mudanças intensas e profundas que ocorrem nas forças motrizes do comportamento formam claramente uma linha especial de desenvolvimento que não coincide com a linha de desenvolvimento dos próprios mecanismos comportamentais. Se não soubermos diferenciar o processo de formação de hábitos do processo de desenvolvimento de interesses no desenvolvimento psíquico dos adolescentes, nunca poderemos explicar o fato – central de toda esta idade – de que os hábitos não mudam de uma forma muito essencial ao longo da vida, um ou dois anos.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> *“En ese sentido, los intereses constituyen un estado específicamente humano que diferencia al hombre de los animales: el desarrollo de los intereses subyace en el desarrollo cultural y psíquico del adolescente; el interés en su forma superior, al hacerse consciente y libre se presenta ante nosotros como una aspiración consciente, una atracción para sí a diferencia del impulso instintivo que es una atracción hacia sí.”*

<sup>9</sup> *“En el transcurso de cinco años, plazo relativamente pequeño, los cambios tan intensos y profundos que se producen en las fuerzas motrices del comportamiento forman con toda claridad una línea especial de desarrollo que no coincide con la línea del desarrollo de los propios mecanismos de conducta. Si no sabemos diferenciar en el desarrollo psíquico del adolescente el proceso de formación de los hábitos del proceso de desarrollo de los intereses jamás podremos explicar el hecho – central para toda esa edad – de que los hábitos no cambian de manera muy esencial a lo largo de uno o dos años.”*

Na adolescência, manifestam-se as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores. Em nenhuma outra idade, o desenvolvimento se revela com tanta evidência, e o amadurecimento e a formação de certos atrativos vitais constituem a premissa essencial para a modificação dos interesses dos adolescentes.

A relação entre o que é subjetivo e o que é objetivo, dentro de sua própria estrutura de atrações e de interesses, as mudanças no sistema interno de necessidades e a força incitadora dos objetos circundantes mostram-se claramente nos interesses dos adolescentes. Isso tudo é balizado pelo fator biológico e especialmente pelo cultural, o que leva a um processo de desenvolvimento e de amadurecimento.

É possível observar como o amadurecimento e o aparecimento de novos atrativos e necessidades internas ampliam o círculo de objetos que representam uma força motivadora para os adolescentes, pois atingem as esferas de atividades que antes eram neutras para eles e agora se encontram em momentos que determinam seu comportamento. Com o novo mundo interior, surge também para o adolescente um mundo exterior completamente novo (VYGOTSKI, 1996).

Sem entender como todos os mecanismos comportamentais dos adolescentes funcionam em um sistema de interesses internos e em um sistema de estímulos externos radicalmente diferentes, não é possível compreender as mudanças, realmente profundas pelas quais o adolescente passa, o que vai evidenciando sua inserção no mundo adulto como agente atuante.

Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 478), a partir das obras de Marx e das concepções referentes à teoria histórico-cultural, ressaltam:

Diante de tão diversas formas de inserção humana no mundo, produto e origem de diferentes histórias, culturas, valores, crenças, explicar o que constitui o 'ser humano' é uma forma de buscar compreender o que nos faz tão semelhantes e tão únicos, tão universais e tão singulares ao mesmo tempo. Mais do que uma inquietação teórica, explicar aquilo que caracteriza o ser humano, no que tange ao seu processo de aprendizagem, suas necessidades e suas motivações, é uma forma de buscar compreender a própria essência humana.

Quando se inicia o processo de significação de algo por intermédio das primeiras ações, logo em seguida começa a internalização do conceito aprendido com base em simbologias que são instrumentos essenciais de mediação, o que alicerça e

organiza as estruturas do pensamento. Com isso, a pessoa desenvolve de maneira significativa suas funções psicológicas superiores.

Saviani (2003) contribui para a discussão com o conceito de segunda natureza humana, segundo o qual uma determinada atividade, por exemplo, o ato de dirigir, vai se tornando parte do ser humano ao longo do desenvolvimento de sua vida. É uma ação que não é inata, mas, após sua execução continuada, vai se tornando como um ato mais automático. Aos poucos, a pessoa sente que dirigir é algo “natural”, ou seja, a atividade passa a ter a conotação de uma segunda natureza, e tal conceito será, aos poucos, internalizado. Esse é o processo contínuo de aprendizagem e formação de sua significação pelo qual o ser humano vai atribuindo significado a suas experiências.

Os cientistas muitas vezes podem se esquecer de que o adolescente não é apenas um ser biológico, natural, mas também é um ser histórico e social. Assim, perdem de vista que, com o amadurecimento social dele e o enraizamento na vida social, seus interesses não se despejam mecanicamente, como um líquido em um recipiente vazio, nas formas biológicas de sua atração por si mesmos. Na prática, no processo de desenvolvimento interno e de reestruturação da personalidade, ele reconstrói as próprias formas de atração, elevando-as a um degrau mais alto e transformando-as em interesses humanos, os quais, por si mesmos se tornam momentos internos que fazem parte da personalidade (VYGOTSKI, 1996).

Depois que essa personalidade fica mais madura, e o indivíduo se mostra mais apto a sair do relacionamento estritamente familiar, ele se depara com o convívio de vários grupos sociais externos à família. Essa etapa remete à composição de uma identidade influenciada pela ação de uma comunidade um tanto mais variada e complexa, dado que sua formação inicial da infância foi ultrapassada e agora ele se depara com a adolescência. Segundo pesquisas de Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003, p. 107), “A construção da identificação do indivíduo é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação dos adolescentes em adultos produtivos e maduros”.

Tendo em vista que o adolescente venha a atingir essa etapa de vida e transforme-se em um adulto produtivo e maduro, certamente passará, antes, por um momento de instabilidade e crise.

Para Marcia (1966), a adolescência é a etapa de tomada de decisões, principalmente quando se confrontam valores oriundos de tempos antigos com escolhas próprias do tempo atual, quando a construção da personalidade vai se diferenciando do que era no passado e, assim, vão surgindo novas concepções que passam a ser repensadas conforme as mudanças ocorridas ao longo dos anos.

Desse modo, crises identitárias podem surgir, sobretudo no que concerne à dificuldade de os adolescentes constatarem os mesmos pensamentos que são comuns a todas as pessoas que não se incluem em sua faixa etária. E isso poderá ser uma possibilidade de surgimento de traumas posteriores e situações de não pertencimento ao local em que eles se encontram.

Nessa fase, o indivíduo já faz parte de uma comunidade social externa à sua família e, desse modo, relaciona-se de maneira preliminar, em todos os seus contextos, com pessoas diversas. De acordo com Cruz e Aguiar (2011), a inserção do indivíduo em um determinado grupo poderá contribuir de maneira positiva para a formação da sua identidade social.

Dessa forma, o grupo ao qual o indivíduo pertence socialmente, inclusas as formas de expressões culturais e de papéis sociais, códigos derivados das mais variadas naturezas, se torna um grande fator de suporte e de referência da individualidade, visto que o insere na realidade dele.

Olhando nessa direção, o processo identitário pessoal e coletivo se constitui a base fundamental da formação de uma identidade social, pois mostrará quem é o indivíduo, que simultaneamente será marcado por ações exercidas pela sua pertença ao coletivo. Indicará, ainda, possibilidades de reflexão sobre quem ele gostaria de vir a ser dentro do grupo social que o acolheu. Com essa afirmação do grupo, será possível ao indivíduo definir escolhas, sejam elas em quaisquer âmbitos, quando sustenta e dá significação a conceitos emergentes. Vygotski (1996, p. 20, tradução nossa) aponta que “As ideias que cercam o adolescente e estão fora dele no início de seu amadurecimento tornam-se seu patrimônio interior, parte indissociável de sua personalidade”<sup>10</sup>.

A expressão da personalidade ocorrerá de uma maneira bem significativa nos aspectos físicos, emocionais, morais, sociais e culturais, bem como no

---

<sup>10</sup> “Las ideas que rodean al adolescente y se encuentran fuera de él al comienzo de su maduración pasan a ser su patrimonio interior, una parte inseparable de su personalidad.”

autoconhecimento, com o qual ocorre uma elaboração e uma reelaboração de significações, das estruturas remetentes à vida e de seu posicionamento a respeito de suas escolhas.

Góes (2000), fundamentando suas pesquisas em Vygotski (2000), relata que a linguagem, as interações sociais e principalmente a formação coletiva são fatores preponderantes para o desenvolvimento psicológico e social do indivíduo.

O desenvolvimento psíquico no período da adolescência é evidenciado como um significado especial para Vygotski (2000). Assim, sua pesquisa, pela primeira vez descreveu a estrutura semântica da consciência, o caráter e o conteúdo das generalizações dos conceitos com base nas quais a imagem de mundo é estruturada no adolescente.

Tenta -se determinar as leis fundamentais desse desenvolvimento e analisa a infância como um período em que termina o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, dando muita atenção ao desenvolvimento da autoconsciência no adolescente e finaliza a análise desse desenvolvimento com duas teses muito importantes: 1) nesse período 'no drama do desenvolvimento aparece um novo personagem, um personagem diferente e qualitativamente peculiar fator, a própria e complexa personalidade do adolescente com uma estrutura tão complicada; 2) «A autoconsciência é a consciência social transferida para o interior. Com essas teses, Vygotski está como que sintetizando as investigações dos processos psíquicos superiores, para cujo desenvolvimento existe uma lei: 'são relações psíquicas transferidas para a personalidade que no passado foram relações entre pessoas' (ibidem). (VYGOTSKI, 1996, p. 277, tradução nossa).<sup>11</sup>

No início da adolescência, o processo se distingue pela multiplicidade de interesses que o indivíduo manifesta em sua transição para a segunda fase da adolescência, o que ocorre dos 15 aos 19 anos completos. Pouco a pouco, e por diferenciação, um certo núcleo fundamental de interesses é escolhido e vai se desenvolvendo ao longo dessa fase, um desenvolvimento que se distingue por uma relação entre seu ponto inicial e o último evidenciado.

---

<sup>11</sup> "Vygotski hace el intento de determinar las leyes fundamentales de este desarrollo y analiza la edad infantil como un período en el cual concluye el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Vygotski presta mucha atención al desarrollo de la autoconciencia en el adolescente y termina el análisis de este desarrollo con dos tesis muy importantes: 1) en este período «en el drama del desarrollo aparece un personaje nuevo, un factor distinto y cualitativamente peculiar, la propia y compleja personalidad del adolescente de tan complicada estructura; 2) «la autoconciencia es la conciencia social trasladada al interior. Con estas tesis, Vygotski es como si resumiera las investigaciones de los procesos psíquicos superiores, para cuyo desarrollo existe una ley: «son relaciones psíquicas trasladadas a la personalidad que antiguamente han sido relaciones entre las personas» (ibidem)."

Se a fase de desenvolvimento de interesses está inicialmente sob o signo de aspirações, o final dela se destaca por uma escolha realista e prática de um interesse mais estável que, na maioria das vezes, está diretamente ligado à trajetória de vida que o adolescente escolheu.

Essas duas fases podem ser exemplificadas quando se observa que a juventude do menino trabalhador começa mais tarde e termina mais cedo e que todo o seu período de desenvolvimento transcorre de forma reprimida ou desinibida, dependendo se suas condições econômicas e sociais são favoráveis ou adversas. Isso indica que um adolescente da classe não trabalhadora de 14 anos ainda é uma criança, e outro da mesma idade dessa classe já é um adulto. Segundo Vygotski (1996, p. 15, tradução nossa):

A primeira fase no adolescente trabalhador dura o mesmo que no adolescente burguês; às vezes, pelas condições de vida, manifestam-se com maior virulência e, por outro lado, a segunda fase, a dos interesses, é menor, mais restrita no tempo, limitada em seu desenvolvimento natural, inibida pela necessidade de trabalhar em tenra idade e duras condições de vida.<sup>12</sup>

O conceito de sentido é entendido por Vigotsky (2001) como uma unidade entre pensamentos e palavras que não pode ser desmembrada porque as estas não são fenômenos linguísticos ou de pensamento isolado na complexa teia de relações entre os pensamentos e as linguagens. É o sentido que faz a ponte da relação entre pensamento e linguagem.

A representação da realidade no pensamento é formada pela linguagem produzida de maneira social e vai se construindo historicamente. E o sentido da fala e suas implicações nas interferências nas ações humanas concretas, mediadas pelo sentido atribuído a determinado termo, produzem a linguagem geral de um determinado grupo e constituem a consciência. O sentido, portanto, surge dos fenômenos complexos da consciência, que Vigotski (2001, p. 465) discute ao final de sua obra:

O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma

---

<sup>12</sup> “La primera fase en el adolescente obrero tiene igual duración que en el adolescente burgués; a veces, debido a las condiciones de vida se manifiestan con mayor virulencia y, en cambio, la segunda fase, la de los intereses, es más reducida, más restringida en el tiempo, limitada en su desarrollo natural, inhibida a causa de la necesidad de trabajar en edad temprana y a las duras condiciones de vida.”

palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro.

Nas concepções do adolescente, o essencial e o não essencial coexistem separadamente e se misturam nas imagens eidéticas<sup>13</sup>. Por isso, a dedução geral que se faz do desaparecimento das imagens subjetivas visual-diretas após os 15 e 16 anos coincide plenamente com a tese de Vygotski, de que é justamente nesse período que os conceitos passam a ocupar o lugar das imagens.

Amparados em Vigotski (2001), chegamos, portanto, a uma conclusão que aparentemente justifica a tese tradicional de que a imaginação tem um caráter concreto na era de transição. Devemos lembrar que, no estudo das imagens eidéticas de crianças, havíamos reconhecido a presença de elementos que ligam essas imagens à fantasia. A imagem eidética nem sempre se manifesta como a continuação exata e verdadeira da percepção que a provoca. A percepção é frequentemente modificada e reelaborada no processo de sua reprodução eidética. Vygotski (1996, p.145, tradução nossa) assevera que

Assim, não é a simples inércia da excitação visual que fundamenta a tendência eidética e a alimenta; nas imagens eidéticas também encontramos uma complexa função de reelaborar a percepção visual, selecionando o que é interessante, uma nova estruturação e até uma generalização peculiar.<sup>14</sup>

No próximo capítulo, apresentaremos abordagens e caminhos da pesquisa, bem como detalharemos os procedimentos metodológicos desde a produção do material empírico. Também serão analisadas as significações atribuídas pelos participantes da pesquisa ao ofício de professor e a escolha deles pelo curso de Licenciatura em Pedagogia.

---

<sup>13</sup> “A criança muito pequena depende de meios externos; em vez disso, ela usa uma abordagem ‘natural’, ‘eidética’. Julgando somente pelas aparências externas, parece que a criança mais velha começou, simplesmente, a memorizar mais e melhor, ou seja, que ela, de alguma maneira, aperfeiçoou e desenvolveu seus velhos métodos de memorização.” (VYGOTSKY, 2007, p. 56 *apud* LEPRIQUE; SILVA; GOMES, 2018, p. 612).

<sup>14</sup> “*Así, pues, no es la simple inercia de la excitación visual la que subyace en la tendencia eidética y la nutre; en las imágenes eidéticas encontramos así mismo una función compleja de reelaboración de la percepción visual, de selección de lo interesante, una nueva estructuración e, incluso, una generalización peculiar.*”

## 4 O CAMINHO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente.”*

Nóvoa (2019, p. 2)

O modelo de escola vigente não privilegia as funções básicas da aprendizagem dos conteúdos básicos. Nóvoa (2019) nos remete a uma realidade que só mudará quando os professores se posicionarem e exigirem mudanças pautadas nas reais competências de sua profissão. A escola continuará sendo designada pelo mesmo nome, mas sua função será cada vez mais longínqua em relação a suas concepções idealizadoras de seus primórdios.

### 4.1 O processo de revisão bibliográfica

Nesta seção, apresentaremos a revisão bibliográfica sobre o tema e as análises realizadas para a elaboração da tese de doutorado.

#### 4.1.1 As primeiras indagações

As pessoas normalmente se questionam diante de decisões que precisam tomar, principalmente os jovens no que se refere a suas escolhas de carreira. Nesse processo, a busca de respostas torna-se uma tarefa muito difícil e, muitas vezes, angustiante. Questões que envolvem o aspecto profissional cercam o pensamento e o subconsciente de todos que chegam a essa fase da vida, que é caracterizada pela necessidade de análises e de decisões. Segundo Filizatti (2003, p. 93),

A opção por uma profissão nem sempre é algo fácil e pode tornar-se uma tortura para o jovem que necessita posicionar-se diante de uma profissão. Isso ocorre porque normalmente a escolha é feita numa época de transformações e mudanças físicas e psíquicas, o que por si só já gera conflitos. Além disso, a sociedade, a família e os amigos cobram urgência num posicionamento para o qual nem sempre o jovem está preparado.

Nesse sentido, vários aspectos em relação aos dados apresentados pelo Inep que iremos abordar durante esta pesquisa merecem ser repensados, uma vez que

apresentam somente demonstrativos quantitativos de todos os cursos superiores do Brasil e, desse modo, não esclarecem o porquê da escolha deles pelos ingressantes.

Na Tabela 1, mostramos estatísticas pertinentes ao período de 2009 a 2017 de todos os ingressantes de cursos de graduação do país, incluindo os de Licenciatura. Apresentamos ainda os ingressantes e concluintes dos cursos de Licenciatura em todo o território nacional, com ênfase na região Sudeste e no Estado de São Paulo.

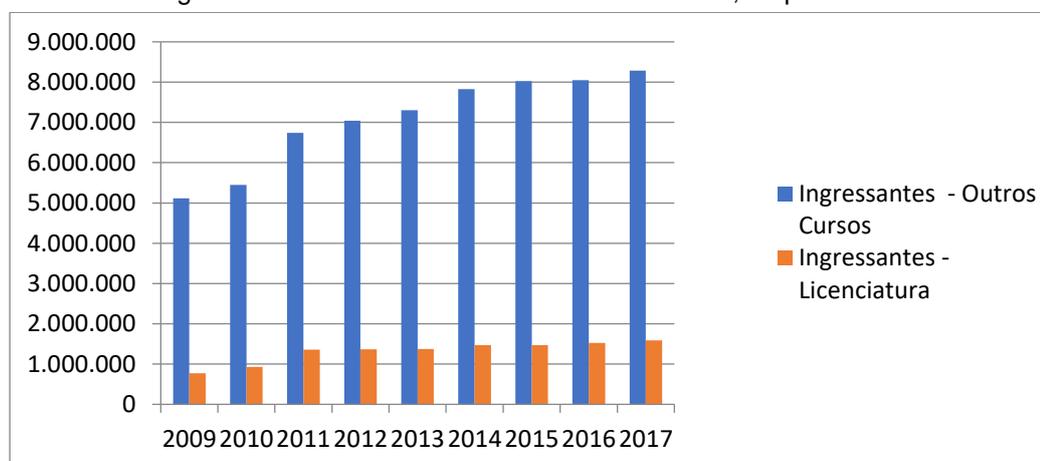
Tabela 1 – Ingressantes dos cursos de graduação no Brasil e ingressantes e concluintes de cursos de Licenciatura no Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo

Ano	Ingressos cursos de graduação — todos os cursos Brasil	Ingressos nos cursos de Licenciatura — Brasil	Concluintes cursos de Licenciatura — Brasil	Ingressos nos cursos de Licenciatura — Sudeste	Concluintes cursos de Licenciatura — Sudeste	Ingressos nos cursos de Licenciatura — Estado de São Paulo	Concluintes cursos de Licenciatura — Estado de São Paulo
2009	5.115.896	771.669	154.530	294.562	71.362	155.801	39.456
2010	5.449.120	928.748	161.354	368.631	79.716	194.097	45.417
2011	6.739.689	1.356.329	238.107	521.853	101.274	265.369	54.624
2012	7.037.688	1.366.559	223.892	526.850	99.579	268.338	54.702
2013	7.305.977	1.374.174	201.353	525.953	86.813	284.872	51.140
2014	7.828.013	1.466.635	217.059	566.326	83.932	310.969	48.094
2015	8.027.297	1.471.930	237.818	572.697	97.614	311.345	58.732
2016	8.048.701	1.520.494	238.919	595.320	103.793	317.076	61.711
2017	8.286.663	1.589.440	253.056	617.279	109.755	317.034	61.225

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2016, 2017).

No Gráfico 1, ilustramos uma comparação entre os ingressantes dos cursos de graduação de modo geral e os que ingressaram em cursos de Licenciaturas.

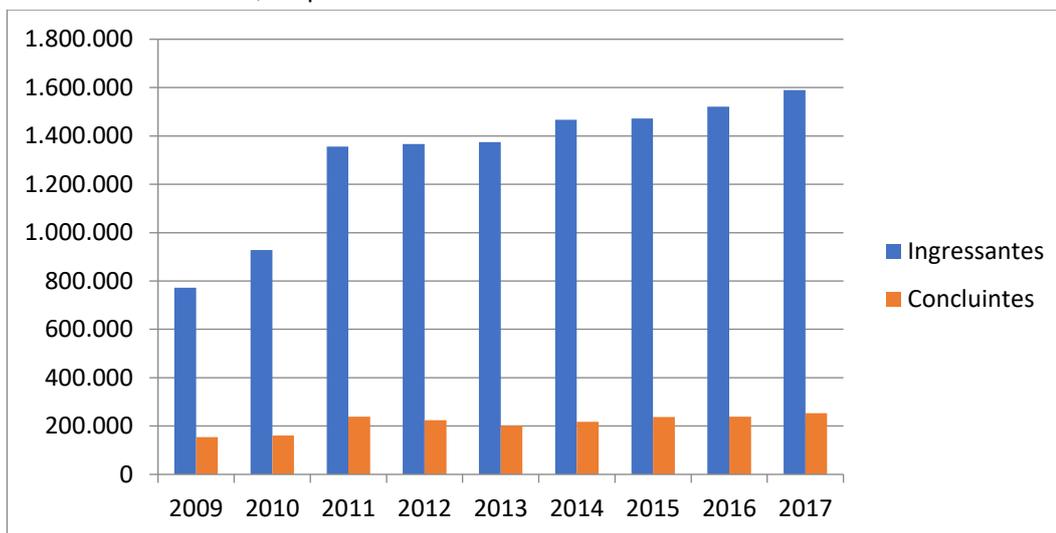
Gráfico 1 – Comparativo entre os ingressantes dos cursos de nível superior em geral e os ingressantes de cursos de Licenciatura no Brasil, no período 2009-2017



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2016, 2017).

Ao analisar o Gráfico 1, nota-se uma discrepância significativa, visto que o número de ingressantes nos cursos de Licenciatura são superados em muito pelo quantitativo de registros de ingressantes em outros cursos.

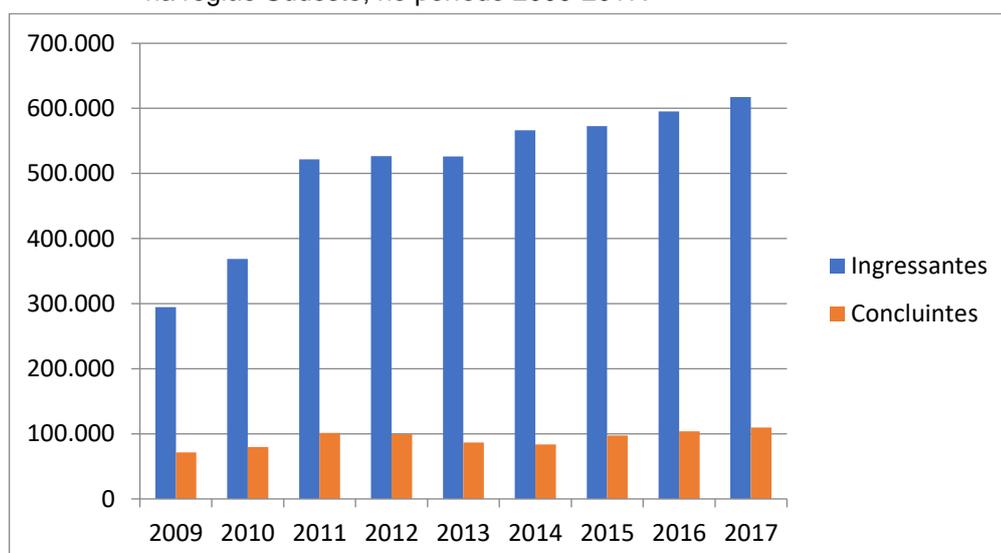
Gráfico 2 – Comparativo do total de ingressantes e de concluintes dos cursos de Licenciatura no Brasil, no período 2009-2017



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2016, 2017).

O Gráfico 2 traz um comparativo e a disparidade entre o quantitativo dos discentes ingressantes e os concluintes dos cursos de Licenciatura em todo o Brasil.

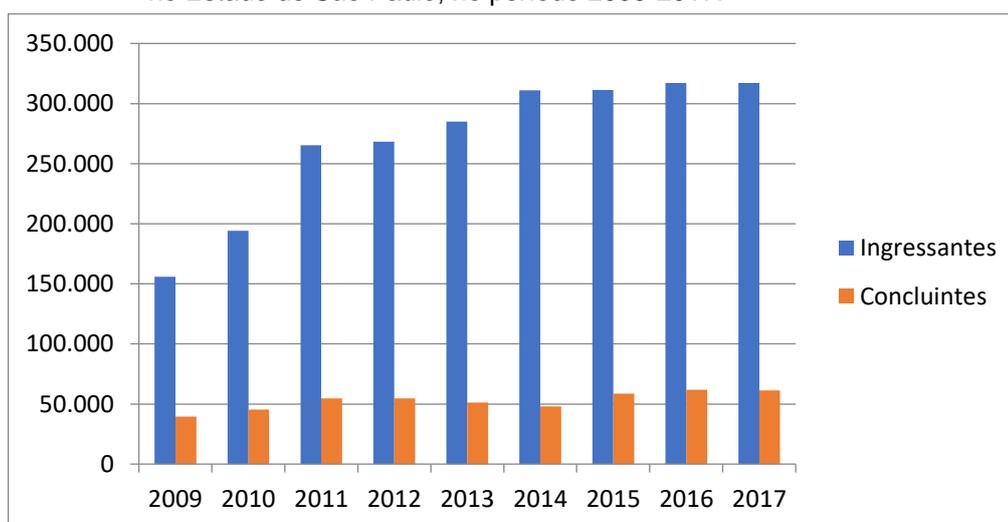
Gráfico 3 – Comparativo do total de ingressantes e de concluintes dos cursos de Licenciatura na região Sudeste, no período 2009-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2016, 2017).

De acordo com o Gráfico 3, verifica-se que o número de concluintes dos cursos de Licenciatura na região Sudeste é bem menor em relação aos ingressantes. Vale salientar que essa diferença não é uma característica somente dessa região, pois isso acontece em todo o território nacional. Por isso, entendemos que tal fato deve ser analisado com atenção, em busca de compreender por que isso ocorre em tais cursos, especialmente nos de Licenciatura em Pedagogia.

Gráfico 4 – Comparativo do total de ingressantes e de concluintes dos cursos de Licenciatura no Estado de São Paulo, no período 2009-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2016, 2017).

No Gráfico 4, observa-se que o número de concluintes nos cursos de Licenciatura é menor do que o de ingressantes. Vários fatores podem interferir para que os estudantes não concluam seus cursos, entre eles, a evasão, um dos fatores que se evidenciam ao longo dos anos analisados. Esses resultados apontam para a possibilidade de uma falta expressiva de profissionais licenciados no mercado de trabalho nos próximos anos.

A partir da análise dos Gráficos 1 a 4, pode-se levantar alguns questionamentos sobre os motivos que levam os ingressantes a escolher os cursos, principalmente os de Licenciatura, uma vez que vários autores já analisaram as possíveis razões que qualificam e determinam a conclusão por parte deles. Segundo Aranha e Souza (2013), a desvalorização da profissão docente, a baixa remuneração, o excesso de atribuições e cobranças afastam os professores da docência, bem como têm inibido novos ingressantes a serem candidatos na profissão ou optarem por cursos de Licenciatura quando do ingresso na universidade.

Almeida Tartuce e Nunes (2014, p. 105) aprofundam a análise e explicam que

Abordar os fatores ligados à atratividade da carreira docente exige considerar que o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais complexos, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural onde o jovem vive. Os aspectos salariais, embora sejam fortes indicativos, não abarcam todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, de ordem tanto individual como contextual, também compõem a motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Assim, o projeto profissional resulta de fatores extrínsecos e intrínsecos; ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, considera aspectos como renda, perspectiva de empregabilidade, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

São fatores que devem ser analisados de maneira mais atenta e cuidadosa, principalmente se conhecermos os reais motivos que levam o indivíduo a escolher a docência e quais motivações o levaram a estar nos cursos de Licenciatura.

Outra perspectiva relevante relativa ao estudo desse tema é que a profissão docente se tornou pouco seletiva, ou seja, nem sempre o profissional está apto a exercer o papel fundamental de professor. De acordo com Jesus (2004, p. 195),

Chama a atenção para o fato de a profissão docente ter se tornado pouco seletiva. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional. Essa situação contribui para a constituição do estereótipo de que 'qualquer um' pode ser professor.

O referido autor coloca, ainda, que muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma, a escolha não se dá com objetivo de realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma "alternativa profissional". Desse modo, há de se analisar como se dá a busca por essa alternativa, principalmente para compreender os motivos que levaram esses discentes a escolher as Licenciaturas como opção.

4.1.2 O que as pesquisas sugerem como necessidade de estudo e aprofundamento: relatório de levantamento bibliográfico?

Com objetivo de fundamentar o presente estudo por vias de bases científicas, utilizamos bancos de dados de suma importância para a pesquisa nacional. Entre

eles, os escolhidos para o levantamento em questão foram estes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO Educ@ e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nas próximas seções, serão detalhados os processos pertinentes à seleção dos textos que fundamentaram preliminarmente esta pesquisa.

#### 4.1.2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Um dos pilares para a revisão bibliográfica deste estudo foi uma busca na plataforma BDTD<sup>15</sup>, na qual pesquisamos, de forma detalhada, teses e dissertações produzidas e publicadas entre os anos de 2011 e 2020, utilizando “identidade docente” como o principal descritor. Ao final dessa busca, foram encontradas 336 pesquisas acadêmico-científicas, sendo 240 dissertações e 96 teses.

Após a fase de triagem, passamos à leitura de títulos e de resumos dessas pesquisas visando identificar e selecionar as que tratavam de questões pertinentes ao Ensino Fundamental, mais especificamente ao primeiro ciclo, em que se encontram inseridos os professores do núcleo comum que atuam do 1.º ao 5.º ano.

Ainda acerca dos critérios de inclusão, foram selecionados estudos que discutem a relação de professores especialistas das disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês<sup>16</sup>, pois elas compõem a base do Ensino Fundamental I. Entre esses estudos, foram selecionados 16 trabalhos para análise, sendo 02 teses e 14 dissertações. Foram descartadas 120 pesquisas, pois, apesar de tratarem da identidade docente, não foram desenvolvidas no nível de ensino de interesse do presente estudo, que é o Ensino Fundamental 1.

Todas as pesquisas descartadas discutem a questão da identidade docente, porém algumas focam professores com atuação nas turmas do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Outras abordam pesquisas oriundas de temas voltados para professores especialistas que atuam nessas etapas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia). Já outras tratavam do Ensino Médio, Ensino Médio Técnico, Ensino Médio da Escola do Campo, Ensino Técnico, Tecnólogo e Ensino

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/>.

<sup>16</sup> Embora sejam licenciados em determinada área de conhecimento e não tenham cursado Pedagogia, esses professores atuam no Ensino Fundamental com alunos do 1.º ao 5.º ano ministrando disciplina de sua formação específica.

Superior, além de disciplinas que não interessavam ao desenvolvimento deste trabalho, assim como professores especialistas em Física, Química, Biologia.

As 16 pesquisas selecionadas para análise foram lidas buscando destacar em cada uma delas o problema formulado, isto é, o caminho escolhido para discussão do tema, o referencial teórico adotado, a instituição em que foi produzida e os principais autores utilizados para discutir a formação e a identidade docente.

Em geral, as pesquisas encontradas não apresentam uma definição de identidade docente, mas se pautam na explicação do referencial teórico adotado para discutir o tema. Salienta-se que, entre elas, uma dissertação de mestrado, intitulada “Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores”, de Elba Gamino da Silva, defendida e publicada no ano de 2013, traz uma citação significativa à presente pesquisa. A autora destaca:

[...] pode-se entender que a identidade que o ser humano vem construindo ao longo de sua existência, não somente se estrutura por uma evolução biológica, mas também pela interação com os outros que são as relações interpessoais (p. 16).

A metodologia utilizada para a produção do material empírico, na maioria das pesquisas selecionadas e analisadas, baseou-se na aplicação de questionários semiestruturados ou estruturados, com perguntas objetivas e dissertativas. Em algumas delas, além de responder a questionários, o participante foi convidado a anotar suas respostas de maneira livre. Em outras, as perguntas foram feitas por meio de entrevistas e, em alguns casos, além destas, o pesquisador deixou o entrevistado livre para falar algo que não estava no roteiro.

Em todos os trabalhos, os dados foram analisados de maneira qualitativa, e a questão quantitativa foi considerada em apenas dois deles, ao fazerem uma relação entre o quantitativo e o qualitativo dos grupos estudados.

Todos os estudos tiveram como objetivo central entender a identidade docente, citando, de maneira geral, que ainda há muito a ser estudado, pois muitos pontos importantes foram desconsiderados, e que seus estudos podem ser levados à continuidade, o que valida a importância da presente pesquisa.

#### 4.1.2.1.1 Quais são os resultados apresentados nos trabalhos analisados?

Observamos, ao final dos trabalhos selecionados, que seus autores discutem o processo de construção de uma identidade docente considerando os mais variados contextos. Conforme as palavras de Alfonsi e Placco (2013, p. 65),

Pode-se entender que esses professores se veem como aqueles que ensinam algo a alguém, que valorizam os conhecimentos que eles detêm e esperam conseguir ensinar os seus alunos. Vários professores se narraram como transmissores de conteúdos, essa aparente contradição, entre formar e informar.

Para esses autores, com o passar dos anos, as estruturas familiares sofrem mudanças, motivo pelo qual geralmente o próprio professor acaba assumindo perante seus alunos variados papéis que são considerados socialmente como responsabilidade dos pais, o que acaba causando danos ao ensino e à formação desses alunos. Tais mudanças são também responsáveis pela redução do tempo de ensino dos conteúdos, pois o professor, ao assumir o papel da família, não consegue ministrar todos eles com a qualidade e o tempo necessários.

Com isso, os professores, além de terem a incumbência de transmitir conhecimento, assumem diversas outras funções, uma vez que saem do campo acadêmico e entram no campo do sujeito das relações pessoais. Assim, podemos dizer que “parte dos objetivos idealizados pelos professores ficam em segundo plano” ou que as famílias exigem “retratações inadequadas, pois não compactuam com os mesmos valores” (ALFONSI; PLACCO, 2013, p. 68).

Dias (2014) e Reis (2011) buscam investigar o processo de elaboração das representações sociais na formação da identidade docente. Seus trabalhos demonstram como as mudanças sociais afetam cada vez mais o processo de ensino e a prática educativa ao modificar o papel do professor no contexto educacional, o que gera tensões e dilemas no que tange à constituição da identidade docente.

Silva E. (2013) também afirma que a identidade docente não caminha sozinha, pois é necessário o contexto social para que ela se forme:

Assim como a construção da identidade do indivíduo se dá através do processo de interação com outros seres humanos, a identidade docente também caminha nessa direção, ou seja, não se constitui sozinha e a formação em uma licenciatura não é garantia para se legitimar como docente.

Será através de sua trajetória profissional, juntamente com a reflexão de suas ações, que será possibilitada sua identificação com a profissão (p. 69).

Andruchak (2016, p. 73) ressalta que:

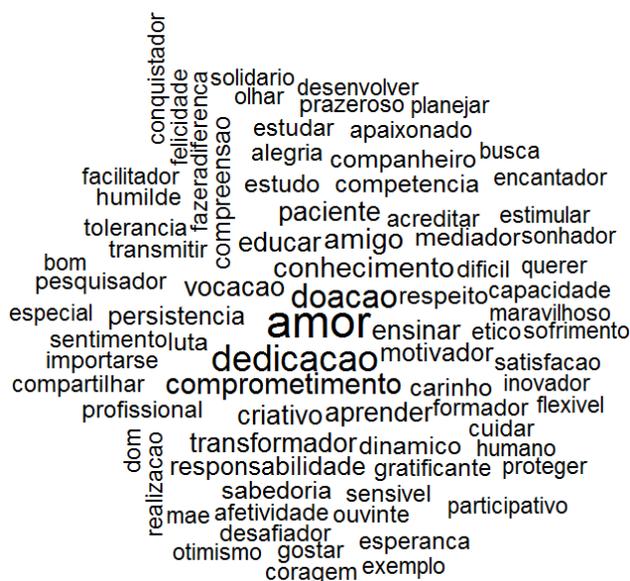
Numa perspectiva culturalista o *habitus* é a cultura social de origem do indivíduo incorporado à sua personalidade. No entanto, a construção da personalidade não é estática, ela está sujeita a [*sic*] dinâmica social, assim como o *habitus* não será estático, estando propenso à trajetória social dos indivíduos.

Corroborando as ideias antecedentes, Silva (2016) diz que a identidade docente está ligada a uma significação que transcende o ser professor. Tal transcendência se faz por uma missão que considera a existência da identidade pessoal e da identidade profissional docente, pois ambas são dissociáveis. Nas palavras do autor,

Há uma identidade maior que é a da existência do ser, do sujeito, e nela há muitas formas de ser, de estar no mundo. E nessas tantas formas de ser e estar, encontra-se o professor – a identidade do professor. É uma mescla entre o profissional e o pessoal. Nos fazeres do professor, em sua visão de mundo, na ideologia que o guia, mesmo este, por vezes, não tendo consciência dela, há uma história de vida que o guia, que o atravessa, há um modo de operar no mundo que diz respeito ao seu repertório existencial (p. 91).

Pryjma (2016), em sua pesquisa, compreende e relata a identidade docente como um espectro de palavras que podem derivar outras, para caracterizar a significação atribuída a profissão docente.

Figura 1 – Nuvem RS - Para mim, ser professor é



Fonte: Pryjma (2016).

Conforme a autora, amor, dedicação e comprometimento são fortemente relatados em seu trabalho, indicando o entendimento dos participantes de sua pesquisa sobre o que é ser professor. compreensão não observada entre os participantes do presente estudo.

De acordo com o entendimento de Costa (2011, p. 104), a identidade docente, assim como o processo de significação se dá mediante um processo moldado pelo tempo:

Esse é um processo complexo, gradual, que acontece por meio de avanços, recuos e paradas recheados de contradições, interferências, dúvidas e incertezas que demandam disposição e força de vontade para continuar aprendendo na caminhada, apesar dos percalços (p. 104).

Já Amorim (2016) traz uma visão diferente dos demais trabalhos. Para a autora, “A identidade docente é construída nos vieses dos fatores motivadores pela escolha do curso” (p. 137).

Curci (2015) destaca que o professor forma seu identitário pautado em sua realidade e com base em sua própria experiência, sem que as opiniões alheias e o meio externo dos pares afetem sua percepção do que significa ser professor:

O docente é ainda descrito como aquele que fala pautado na sua realidade e não em opiniões pré-concebidas sobre docência. É aquele que abre diálogo para buscar solução ainda que o governo se pronuncie fechado para isso. Não aceita a imagem de consumista e nem mesmo a de redentor da

educação. Sabe ser privado de alimentação, transporte e ensino de qualidade para seus filhos. Revela sua jornada três turnos. São retratados como extremamente flexíveis e pacientes, apesar de já não aguentarem mais (p. 106).

Por outro lado, há autores que acreditam que a identidade e a significação são construídas fortemente na universidade durante sua formação docente, entre eles, Barbaceli (2013, p. 118), segundo a qual:

Ao possibilitar o desenvolvimento de aspectos que podem influenciar o modo de agir profissional dos sujeitos, acreditamos que a universidade tem um papel relevante para o início da constituição de uma identidade profissional que, no caso dos professores, influencia diretamente sua atuação.

Alves (2012) afirma que contextos internos e externos dão forma ao processo de construção do identitário docente. O autor informa que a palavra profissionalidade pode descrever a identidade e o entendimento da significação do que é ser professor.

Isolados ou em pequenos grupos, os professores dispõem de escassa disposição para deliberadamente agir sobre a própria profissionalidade. As conclusões provisórias a que se chegou nesse percurso de pesquisa possibilitam afirmar que a constituição da profissionalidade é um processo complexo, dependente de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e a disposições individuais e coletivas dos professores. Contudo e contraditoriamente é pela organização coletiva que a categoria pode formar lideranças com potencial para coordenar seus integrantes em direção à produção das condições favoráveis ao desenvolvimento da profissionalidade (p. 155).

Faria (2012) nos remete a um olhar mais trágico a respeito do processo de formação da identidade docente, originado de análises que foram desenvolvidas por ele até o momento de sua pesquisa, ao vivenciar mais ações e reações dos sujeitos diante da degradação cultural do trabalho deles de ser professor ao longo dos tempos do que em relação à luta por interesses egocêntricos e individuais. O autor ainda reflete que a degradação cultural das disciplinas promove um impacto relevante no processo de formação da identidade docente e, como consequência, os professores engajam-se em processos de luta por reconhecimento.

Vale analisarmos que isso é algo que se torna mais forte no contexto da Educação Infantil, pois os professores se sentem cuidadores ou até mesmo babás,

algo que descaracteriza o papel docente nas condições de envolvimento com os pares, com seus alunos e, sobretudo, com as famílias destes.

Pessoa (2016) considera que o termo “choque da realidade” é pertinente e destaca que ele interfere na formação da identidade docente. Conforme a autora, a passagem do movimento de entendimento dos conceitos abstratos para a prática docente de maneira concreta gera tal choque. E isso evidencia a capacidade de uma reinvenção daquilo que os professores aprenderam ao construírem seus próprios pensamentos e conseguirem alterar, construir e modificar sua identidade segundo suas especificidades ou as daqueles que se encontram em busca de aprender por meio dos conhecimentos passados.

Soga (2014), em sua pesquisa, foge à regra dizendo que ser professor é um fardo em sua realidade de servidora pública, pois o servidor, pelo fato de ter estabilidade, se acomoda, e nesse contexto realiza uma atividade em que os problemas e as dificuldades diárias superam o prazer e a satisfação dos docentes. A pesquisadora ressalta que nem todos os professores estão completamente insatisfeitos, mas relatam as dificuldades de exercerem seu trabalho, inclusive em relação à desvalorização da profissão na totalidade. A autora afirma também que os professores, em sua grande maioria, desejam seguir outro caminho em busca de outra profissão.

#### 4.1.2.1.2 O que esses trabalhos sugerem como necessidades de pesquisa?

Os autores dos trabalhos selecionados para análise apontam a necessidade de novas pesquisas a serem aprofundadas ou elaboradas a partir de suas explicações finais, as quais apresentaremos a seguir.

Alfonsi e Placco (2013) propõem temas para futuras pesquisas a partir dos seguintes questionamentos: o que as famílias esperam da escola e de seus professores? O que a escola efetivamente espera de seus professores? Qual é o real papel da escola? Esse papel está condizente com o que os pais esperam ou com o que os professores acreditam que os pais esperem? Como cruzar esses dados e verificar todas suas nuances, ambiguidades, dicotomias?

Dias (2014) sugere um aprofundamento nos estudos que verifiquem de que modo o contexto cultural dos sujeitos pode influenciar a construção identitária no

contexto da Educação do Campo e suas especificidades no processo de ensino, sobretudo no que se refere à alfabetização, levando em consideração e respeitando as especificidades da realidade cultural e social em que o aluno se insere.

Andruchak (2016, p. 220) observa que:

Apesar de ouvir dos estudantes, sobre diferentes olhares, como se desenvolvem os sentidos formativos atribuídos ao seu processo de socialização e de aprendizagem, envolvidos na construção de sua identidade docente, sentimos falta de um olhar político comprometido que aponte perspectivas formativas em busca da transformação de sua formação com vistas à mudança na realidade social, indo além do olhar individualista manifesto, que revela a preocupação em desenvolver uma formação profissional competente sob a perspectiva de desempenho e do interesse em aprofundar concepções de aprendizagem sob a perspectiva compreensiva, que apenas revela preocupação com sua formação pessoal e com sua carreira profissional.

Reis (2011) reforça a ideia de que se deve fazer mais pesquisas voltadas para a formação de professores, pois corrobora o entendimento de que a escolha da profissão e a formação acadêmica são etapas essenciais para a construção identitária do docente, assim como as demais etapas, ou seja, a entrada no mercado de trabalho, as relações humanas e suas vivências.

Pryjma (2016) propõe que seja ampliada a produção de pesquisas sobre o “ser professor”. Já Amorim (2016) informa que se deve explorar outras possibilidades, o que torna indispensável a necessidade de investir em outros pensamentos que demonstrem a formação docente: “Desta forma, a constituição da identidade profissional nos instiga a pensar em outras possibilidades, exigindo novos investimentos para a pesquisa mediante o surgimento de novas perguntas” (p. 137).

Alves (2012), em suas análises, considera que, após sua pesquisa, surgiu outra questão que possa ser examinada posteriormente, a saber: “Acredito merecer consideração o problema da inserção profissional dos professores tanto na esfera das políticas públicas voltadas ao setor, quanto em relação ao acolhimento dos novatos pelos próprios membros da categoria” (p. 156).

Pessoa (2016, p. 116), por meio de seus estudos, apresenta proposta de ampliação das pesquisas:

Por fim, como sugestão para trabalhos futuros sobre o tema indica-se duas linhas de investigação: a primeira voltada ao levantamento mais aprofundado

da temática, tendo como sujeito de pesquisa professores que lecionam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tanto da Rede municipal quanto da Rede Estadual de Ensino, e a segunda apresenta-se na mesma tendência temática, porém voltada para ampliação da pesquisa, no sentido de atender a outros municípios que circundam a cidade de Rancharia, a um raio de 60 km.

Silva J. (2013, p.188) compreende que seria pertinente fazer a seguinte reflexão:

Além destes desafios, cabe refletir sobre a necessidade de considerar e implicar na formação do pedagogo conhecimentos multiculturais, didático-teóricos, sociais e subjetivos, na perspectiva de compreender as matrizes epistemológicas da Pedagogia e seus desdobramentos nos programas curriculares de formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação.

O entendimento e a análise desse autor quanto à formação do pedagogo contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento dos estudos propostos nesta pesquisa.

#### 4.1.2.2 Periódicos Capes

Conforme citado anteriormente, nesta pesquisa, foram utilizados trabalhos encontrados na plataforma Periódicos Capes<sup>17</sup>, principalmente artigos publicados entre os anos de 2011 e 2020. Utilizando-se do descritor “identidade docente”, com pesquisa em língua portuguesa, foram achados 224 artigos. Inicialmente foram descartadas 219 pesquisas por não tratarem dos objetivos aqui estipulados, assim como por não atenderem ao nível de interesse de atuação dos professores formados em Pedagogia para a formação deste estudo. Ao final, para realização de um estudo analítico, foram selecionados cinco artigos com a temática abordada.

Foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos de todos os 224 artigos visando identificar e selecionar aqueles cuja discussão foi desenvolvida no nível de interesse de nossa pesquisa, o Ensino Fundamental, primeiro ciclo, no qual estão inseridos os professores do núcleo comum que atuam do 1.º ao 5.º ano, incluindo os trabalhos que tratavam de professores especialistas das disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Em relação a esses artigos, foram utilizados os mesmos critérios para os selecionados na plataforma BDTD. Todas as pesquisas que foram descartadas tratam da questão da identidade docente, porém algumas dão destaque a docentes que atuam nas turmas do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Já outras abordam temas voltados para professores especialistas que atuam nessas etapas de ensino, e outras focam o Ensino Médio, Ensino Médio Técnico, Ensino Médio da Escola do Campo, Ensino Técnico, Tecnólogo e Ensino Superior, além de disciplinas que não usaremos de sustentação para o desenvolvimento deste trabalho assim como professores de Física, Química e Biologia.

Os cinco artigos selecionados para análise foram lidos buscando destacar em cada uma delas o problema formulado, isto é, o que o artigo ou a pesquisa objetivava descobrir, qual o caminho adotado para discussão do tema, qual o referencial teórico adotado, a instituição em que foi produzida e os principais autores utilizados para discutir a formação e a identidade docente. Mantivemos esse caminho a fim de alinhar melhor esses dados com os encontrados na BDTD.

Os artigos encontrados não trazem a definição de identidade docente, assim como na maioria das teses e das dissertações pesquisadas na BDTD. Entre os cinco artigos, o intitulado: “A identidade docente aos olhos das crianças”, de José Douglas Alves dos Santos e Marizete Lucini (2013), mostra uma faceta particularmente significativa: o olhar da criança em relação à identidade do professor. Diferentemente dos demais artigos pesquisados nas plataformas BDTD e Periódicos Capes, esse artigo expõe como os discentes visualizam seus professores, um olhar significativo, o que demonstra a importância do professor para esses discentes ao longo de sua formação.

A metodologia usada em quatro dos cinco trabalhos foi a revisão bibliográfica. Somente um deles apresenta análise de material empírico obtido por meio da realização de entrevistas, mas todos analisaram qualitativamente os dados e seus respectivos levantamentos, exceto um, que realizou análises de forma qualitativa e quantitativa.

Entre os artigos analisados, não foram observadas particularidades que pudessem ser singulares à pesquisa. Santos e Lucini (2013) expõem uma visão dos alunos, principalmente no que concerne à identidade docente. Esse perfil é traçado por perguntas, tais como: para você, o professor é ou não é importante em sua vida?

Ao final de suas análises, os autores afirmam que o identitário docente vem sofrendo mudanças significativas temporalmente.

Já o artigo de Morgado (2011) visualiza as perspectivas de mudanças que ocorreram ao longo dos anos com a identidade docente e relata que o reconhecimento dessas mudanças pode ser um fator preponderante para ser possível vivenciar a experiência docente de forma mais significativa, ao buscar a revalorização da profissão na totalidade.

Souza (2013) traz contribuições significativas para a temática identidade docente traçando o perfil do profissional em relação a seu trabalho por meio das bases de dados do Inep/MEC e mostrando quem são esses profissionais, onde atuam e qual o grau de colocação deles no mercado de trabalho. Ao final de seu artigo, relata que o uso de tais bases deveriam ser mais bem explorado. Assim, compreendemos que, com esses dados, temos perfis mais fidedignos das concepções dos professores e sua atuação, partindo da premissa de setorizar as análises em pequenas regiões ou pequenos grupos.

Ventura e Bomfim (2015) abordam um ponto de muita relevância, ou seja, traçam o perfil do profissional que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostrando o que é específico desse profissional e quais lacunas podem ser preenchidas, para haver uma melhoria significativa nesse campo de atuação.

Por fim, Caetano e Neves (2011) apresentam um universo feminino, sua categorização, sua trajetória ao longo dos anos e a conquista do seu espaço no mercado de trabalho e sua atuação significativa no campo docente, conforme apresentado anteriormente, no Capítulo II deste estudo.

#### 4.1.2.3 SciELO Educ@

Mediante pesquisa realizada na plataforma Educ@<sup>18</sup>, que utiliza a metodologia SciELO, foram encontrados trabalhos valendo-se do descritor “identidade docente” foram encontrados 38 artigos científicos. De comum acordo com o que foi observado na outra base de dados utilizada, a BDTD, obtivemos informações por meio de artigos publicados entre os anos de 2011 e 2020 que discutem questões de identidade de professores do Ensino Fundamental, primeiro ciclo. Com base nesses critérios,

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>.

selecionamos seis artigos para análise, os quais contribuem para o universo de estudo relativo à identidade docente, descartando 32 trabalhos que não tratam da temática e do segmento de nosso interesse.

Os artigos selecionados para análise foram lidos buscando-se destacar em cada um deles o problema formulado, isto é, o que a pesquisa descobriu, o caminho escolhido para discussão do tema, o referencial teórico adotado, a instituição na qual foi produzida e os principais autores utilizados para discutir a formação e a identidade docente. Manteve-se esse caminho de modo a alinhar melhor os dados apresentados nesses trabalhos.

Tais artigos mostram certas singularidades em relação à identidade docente, por isso entendemos ser necessário fazer um recorte desses estudos almejando mostrar a ideia central de cada um deles.

Bolognani e Nacarato (2016), no estudo denominado “Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais”, trazem o perfil identitário dos professores que ensinam Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mostrando como a identidade docente se dá ao longo de sua trajetória, quais os desafios encontrados, suas satisfações e o que se pode melhorar ainda dentro desse contexto, pois esses docentes asseveram que são as relações humanas que moldam a identidade do profissional.

Martins e Anunciato (2018) e Silva (2015), respectivamente nos artigos intitulados “Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online” e “O mundo virtual e as identidades profissionais: implicações para a formação docente”, escrevem sobre os processos de construção da identidade docente das futuras professoras inseridas no universo de aprendizagem on-line expondo a polaridade e a tensão que superam a teoria-prática, pois as alunas são formadas de maneiras bem singulares, visto que cada uma delas estuda de acordo com sua disponibilidade ou interesse de determinado assunto, e isso reflete a longo prazo nessa identidade.

Almeida, Penso e Freitas (2019), na pesquisa denominada “Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática”, fazem uma análise das bases de dados do Portal de Periódicos Capes e SciELO Brasil, com o propósito de traçar a identidade docente já pesquisada ao longo dos tempos. Dessa forma, criaram categorias de análise das características que a definem, separando-as em três

grupos, a saber: identidade missionária e identidade profissional, citadas com maior frequência, e identidade proletária, citada com menor frequência. Os resultados indicam que “[...] a identidade docente é coabitada por estas categorias, sendo as mais frequentes, a identidade missionária e a identidade profissional. E, a menos frequente, a identidade proletária” (p. 1). As autoras sugerem, ao final, que tal levantamento carece de uma pesquisa empírica aprofundada visando saber a trajetória e as subjetividades psicológicas e sociais dos envolvidos nesse processo.

Fiss e Xavier (2017), no trabalho cujo título é “Identidades docentes e educação básica: as vozes dos professores”, apresentam levantamento da produção da identidade docente no contexto da Educação Básica. Os autores relatam que essa produção se dá por muitos fatores, entre eles, os saberes, as contradições e as tensões.

No artigo intitulado “Profissão professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade”, a afetividade é explorada por Arnosti, Benites e Souza Neto (2013) como fator que molda a identidade do professor mediante relações diretas socioafetivas com seu educando. Sendo assim, um ponto de partida para esse profissional ter uma prática pedagógica diferenciada é a compreensão das subjetividades da realidade de seus alunos. Isso o levará a ter maior êxito tanto em suas atividades pedagógicas diárias em razão de os discentes terem mais entendimento na aprendizagem dos conteúdos trabalhados quanto nas relações sociais, professor e aluno.

O levantamento do processo da formação docente no campo da Licenciatura em Pedagogia mostrado nas bases de dados anteriores nos remeteram à importância dessa temática e nos ofereceram o embasamento metodológico e teórico a ser percorrido no desenvolvimento desta pesquisa. Apresentaremos, a seguir, o procedimento metodológico do presente estudo.

## **4.2 Método e procedimento metodológico**

Esta pesquisa está alicerçada em uma abordagem qualitativa, a qual permitirá o alcance de uma relação de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, abordagem essa comumente utilizada na área de Ciências Humanas e Sociais.

Como instrumentos de produção do material empírico, utilizamos questionário aplicado a 21 ingressantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia no primeiro período. No terceiro período do curso, por meio das respostas dadas nos questionários, 11 discentes foram convidados a nos conceder uma entrevista semiestruturada. Estes foram, portanto, os instrumentos utilizados para produzir o material empírico desta pesquisa, sobre os quais apresentaremos mais informações a seguir.

#### 4.2.1 Questionário

O questionário foi aplicado aos ingressantes de curso de Licenciatura em Pedagogia situados em duas realidades distintas: uma cidade de uma região metropolitana, que aqui chamaremos de São Pedro, e uma cidade pequena de interior, a qual será chamada de Santa Maria. As cidades receberam nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

Após a aplicação dos questionários, passamos à sistematização e à análise das respostas obtidas com os ingressantes do curso (1.º semestre/2021). Consideramos que nesse momento, o de início do curso, ainda se fazem presentes de maneira mais aflorada as motivações que os levaram à escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como seus conceitos e suas representações sobre a profissão docente.

As respostas dadas nos questionários nos possibilitaram conhecer o perfil socioeconômico dos ingressantes dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme o modelo apresentado no Apêndice A. Após a análise das respostas, selecionamos os discentes que participaram das entrevistas semiestruturadas. O roteiro básico da entrevista pode ser consultado no Apêndice B.

Entre as variadas técnicas para a coleta de dados, o questionário foi a escolhida para esse momento do estudo. Na visão de Gil (1999, p. 128), é

[...] a técnica de investigação composta por um número aproximadamente elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Com isso, quando se desenvolvem pesquisas acadêmicas, sejam estas qualitativas ou quantitativas, costuma-se usar em muitas delas o modelo de

questionário, principalmente por ser desenvolvido como uma técnica direcionada à coleta de informações pertinentes à realidade de seus pesquisados, atendendo, assim, de uma forma mais significativa à nossa pesquisa.

Ainda de acordo com Gil (1999), pode-se visualizar inúmeras vantagens ao desenvolver uma pesquisa com a utilização de questionário, principalmente quando comparado com algumas outras técnicas de desenvolvimento:

Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p. 128-129).

Conforme alguns teóricos orientam, para a construção e aplicação dessa ferramenta, as perguntas de um questionário devem ser bem construídas, pois o que se pergunta deve ser de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, é preciso analisar cuidadosamente a elaboração de todas as perguntas que constarão no questionário, já que elas serão responsáveis por informar a opinião dos respondentes.

Marconi e Lakatos (1999), acerca das possíveis técnicas de confecção de questionários, destacam que estes, ao serem aplicados, devem ser acompanhados de uma carta que explique aos respondentes o motivo real da pesquisa ou a natureza à qual será destinada, dando-lhes ciência dos reais motivos pelos quais estão participando do estudo naquele momento.

Ainda para esses autores, deve-se deixar claro a todos os participantes a importância e a necessidade de responder a todas as perguntas para haver interesse por parte de todos, não deixando nenhuma lacuna no questionário.

O pesquisador, responsável pela elaboração e aplicação do questionário, deverá criar meios para o envolvimento de todos. Marconi e Lakatos (1999) também afirmam que, para haver um bom desenvolvimento das respostas aos questionários e devolução do maior número possível destes, deve-se sempre ter um acompanhamento de todas as dúvidas dos respondentes. É ainda uma possibilidade de escolher o tipo de amostra a ser utilizada, principalmente quanto ao volume, assim como os retornos que se esperam para a pesquisa.

Selltiz (1965, p. 281 *apud* MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100) informa sobre os possíveis influentes para a conquista do retorno desses questionários:

O patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário. São, assim, detalhes importantes para a operacionalização da técnica de coleta de dados.

Com tais demandas, observa-se que a escolha dos questionários para o desenvolvimento de uma determinada pesquisa se forma pela confecção de suas variadas questões. É preciso ter em mente que suas perguntas acabarão sendo classificadas de acordo com seus formatos, podendo ser consideradas abertas ou fechadas.

Compreende-se por perguntas abertas todas as que permitirem respostas individuais em cunho ilimitado de possibilidades. Nesse formato de pergunta, todas as respostas são voltadas para uma linguagem própria do informante, e isso traz uma determinada vantagem para que não se forme qualquer influência de respostas estabelecidas pelo desenvolvedor do questionário. Nesse contexto, o informante é responsável por responder a tudo de acordo com sua compreensão ou como desejar.

Uma de suas possíveis desvantagens encontra-se no fato de que cada informante desenvolve sua resposta e a escreve do modo que lhe convier, sem a interferência do pesquisador, sendo necessária, portanto, uma compreensão maior das técnicas de respostas, da formatação das perguntas e do raciocínio derivado das respostas.

Por sua vez, as perguntas de caráter fechado são responsáveis por trazer alternativas mais específicas, para que o informante escolha a opção que melhor corresponda à sua opinião. Esta vem, assim como em todos os formatos, com aspectos positivos e negativos, principalmente quando se observa as limitações existentes em suas respostas, uma vez que não existem outras possibilidades que não sejam as manifestadas no questionário.

Tais questionários com perguntas fechadas apresentam, em sua formação, a constituição de perguntas de múltipla escolha, assim como as formadas por apenas duas opções (sim ou não).

Assim, no questionário, compreende-se a capacidade de buscar respostas a diversos aspectos de uma determinada situação. As perguntas, de acordo com Gil

(1999, p. 132), “apresentam em seu desenvolvimento, fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, situações do passado, presente e futuro, entre outras modalidades questionadoras”.

Com isso, um mesmo questionário poderá ser desenvolvido com intuito de responder e atender a várias perspectivas nas futuras análises, respeitando as ideias de cada pessoa que o desenvolveu em busca de respostas aos principais pontos que deseja estudar.

Consoante a melhor obtenção e extração das respostas de maneira mais aprofundada, ressalta-se, como já estipulado, a construção formativa de todas as perguntas. Para Gil (1999, p. 133),

As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se considerar o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas; as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

O questionário, quando estiver sendo construído, deverá ser muito bem “amarrado” em todos os seus momentos, até mesmo naquele que se forma na ordem de cada uma de suas perguntas, conectando todas as questões e não as deixando soltas.

Em suma, compreende-se, no questionário, o instrumento de desenvolvimento de pesquisas científicas compostas por perguntas desenvolvidas de acordo com uma determinante estabelecida pelo pesquisador, as quais podem ser respondidas sem a presença daqueles que as produziram (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Como citado anteriormente, o questionário tem como principal determinante a possibilidade de busca de material empírico em um determinado grupo. Suas principais características, nas concepções de estudiosos, entre eles, Oliveira (1997, p. 165),

Deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento; deve reunir todas as informações necessárias (nem mais, nem menos); deve possuir linguagem adequada. Os questionários são geralmente utilizados para a obtenção de dados, geralmente para análises qualitativas.

Segundo Ruiz (1996), assim, é de responsabilidade de o informante escrever ou responder de forma de marcação escolhendo uma opção às respostas elencadas nas questões elaboradas pelo pesquisador. Nas palavras de Hair *et al.* (2005, p. 160),

Com respostas frequentemente limitadas a um número exaustivo de possibilidades mutuamente excludentes predeterminadas, ou seja, cada resposta refere-se a uma categoria de reação e, uma categoria de reação foi incluída para toda resposta possível.

Algumas considerações, por fim, devem ser feitas sobre o desenvolvimento dos questionários, principalmente no que concerne à sua eficácia. De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 100), sua elaboração deve seguir alguns critérios:

Os temas escolhidos devem concordar com os objetivos da pesquisa; o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes; as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação; deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo; o aspecto e a estética devem ser observados.

Seguindo todos os padrões determinados acima, em busca de não efetuar uma atividade enfadonha, para a elaboração do questionário, devem ser consideradas etapas como:

Desenvolvimento do questionário: recomenda-se que sejam inicialmente apresentadas perguntas que estabelecem um contato inicial com o respondente, e, na sequência, o pesquisador apresenta as questões relacionadas ao tópico da pesquisa; validação: deve-se garantir que o questionário esteja alinhado aos objetivos propostos; e determinação do método de aplicação: o questionário pode ser auto-administrado, aplicado por correspondência ou aplicado eletronicamente (HAIR *et al.*, 2005, p. 160).

No que diz respeito ao desenvolvimento da relevância da pesquisa, Marconi e Lakatos (1999, p. 117) entendem que há possibilidade de três situações distintas:

Escala nominal: consiste em duas ou mais categorias nas quais as repostas [sic] são classificadas; escala ordinal: indica a posição relativa da resposta com relação a alguma característica; e escala de intervalo: indica além das propriedades das escalas nominal e ordinal, a característica de unidades iguais de mensuração.

Em seus estudos, esses autores informam que é possível existirem outras escalas de desenvolvimento da relevância da pesquisa, a saber:

Escala de ordenação: desenvolvida a partir da organização relacionada às respostas de preferência dos entrevistados; escala de intensidade: voltada a organizar todas as respostas conforme o grau de desenvolvimento de cada uma destas, assim como suas próprias atitudes; escala distância social: responsável por organizar todas as respostas de acordo com cada uma de suas preferências, assim como criar relações voltadas à distância entre elas;

escala de Thurstone: responsável por reunir e apresentar variadas informações voltada a responder por meio de indicações ou concordância entre as opiniões de cada uma das pessoas (p. 119).

Com isso, foi possível definir o questionário como a melhor escolha entre as ferramentas metodológicas. No caso desta pesquisa, nos possibilitou verificar, ainda, a validade pertinente de todas as suas respostas considerando sempre os métodos, o vocabulário, a formação e o interesse para todos os respondentes.

O questionário nos possibilitou nortear o momento de realização das entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas aos participantes da pesquisa no terceiro período do curso, a fim de verificar quais as significações se estabeleceram ou se ressignificaram.

#### 4.2.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada apresenta variadas vantagens para sua utilização em um determinado trabalho, de modo especial em relação aos cuidados necessários que seu desenvolvedor precisa ter com seus entrevistados, ao recolher todos os dados e utilizar-se de procedimentos estabelecidos para a própria pesquisa (DIAS; OMOTE, 1995).

Essa forma de pesquisa, ao ser desenvolvida, acaba recorrendo a três itens formativos distintos, conforme aponta Manzini (2003, p. 23):

- 1) questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações;
- 2) questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise;
- 3) questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas de entrevistas.

Conseqüentemente, nota-se que seu desenvolvimento deve ser voltado para a coleta de todas as informações necessárias à pesquisa, sobretudo em busca de compreender as necessidades de respostas pertinentes a ela, assim como para o planejamento anterior e o posterior ao desenvolvimento da entrevista, que objetiva contemplar os principais objetivos determinados pelo estudo.

É preciso compreender ainda como desenvolver uma sequência lógica direcionadas às perguntas com uma eficaz elaboração de roteiro procurando adequações, quando necessárias, referentes a possíveis especificidades de cada resposta do participante, uma sequência que deixe o entrevistado à vontade para

responder e que não possibilite tanto a ele quanto ao entrevistador perderem os objetivos da entrevista durante o processo.

Para Dias<sup>19</sup> (1997 *apud* MANZINI, 2004), existem várias formalidades para o desenvolvimento de uma entrevista semiestruturada, principalmente no que afeta a busca de todas as informações. Desse modo, deve-se criar meios de não influenciar as respostas e deixar aberto todos os discursos relacionados aos entrevistados.

Manzini e Simão (2001) afirmam que há também a necessidade daquele que realiza a entrevista de compreender de forma lógica todo o seu desenvolvimento, especialmente saber como lidar com todas as possíveis situações que fizerem parte de todo o tempo que ela estiver sendo aplicada.

A fim de instigar o entrevistado a fornecer o maior número de informações possíveis, é preciso reconhecer os momentos em que surge a necessidade de fazer possíveis intervenções durante a entrevista.

Essas são algumas informações pertinentes e determinantes para o bom funcionamento de uma entrevista semiestruturada, entretanto outras situações devem ser elucidadas para seu desenvolvimento. Tais entrevistas podem ser separadas por formatos diferenciados, ou seja, abertas ou fechadas.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada dará uma maior atenção às respostas oriundas dos entrevistados. Essa ferramenta de entrevista, por sua vez, necessita de determinada atenção à sua formulação, pelo fato de tais respostas serem consideradas como elementos básicos para o êxito da pesquisa (MANZINI, 2003).

Vale levar em conta que muitas são as descrições normativas desse tipo de entrevista, pois ela deverá ser formada para uma melhor compreensão de todas as respostas, relacionando-as a um desenvolvimento pertinente e ao alcance não somente de resultados superficiais, mas também de uma elucidação de pensamentos a novos patamares, seja ao entrevistado ou ao entrevistador, desenvolvendo uma relação que explore o tema da pesquisa em sua plenitude.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada constitui-se especialmente de questionamentos básicos que possuem o foco do estudo, sobretudo aqueles relacionados às teorias que estão sendo discutidas na pesquisa.

---

<sup>19</sup> DIAS, T. R. S. A pessoa com deficiência mental em entrevista: estudo da interação entrevistador-intervistado. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 5, n. 30, p. 4-14, 1997.

O objetivo da entrevista semiestruturada e seu roteiro seriam, então, determinados pelo pesquisador, mas sendo abertos a possíveis inclusões que se formariam no transcorrer da entrevista.

Por consequência, a entrevista semiestruturada poderia ser afirmada como uma ferramenta vantajosa para pesquisas qualitativas, uma vez que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”(TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Manzini (1991), por sua vez, afirma que a entrevista semiestruturada é responsável principalmente por focar em assuntos relativos à determinação do próprio objetivo da pesquisa e que ela é criada por meio de roteiros elaborados com perguntas principais, porém abertos a possíveis perguntas e respostas auxiliares que se formarão no transcorrer das entrevistas.

As respostas das perguntas complementares são reações inerentes e poderão vir de fragmentos de momentos ou surgirem da necessidade de reencaminhar o discurso para determinados assuntos concernentes ao momento que exigir tanto as perguntas e quanto as respostas complementares.

O referido autor menciona que esse tipo de entrevista acaba por revisar informações em caráter mais aberto, com interpretações mais livres, não condicionando as respostas a um processo padronizado, o que pode ocorrer em outras modalidades de entrevista.

Nesse sentido, os autores com os quais dialogamos até então concordam que na entrevista semiestruturada se faz necessário, em caráter básico, um rigor referente às perguntas iniciais para situar os entrevistados à compreensão do que se deseja estudar, de modo especial, especialmente na busca de compreender e direcionar, quando for preciso, todos os objetivos da pesquisa.

Segundo Manzini (2003), para o bom desenvolvimento de uma entrevista semiestruturada, há sempre a necessidade de prover informações aos entrevistados. Para isso, buscando alcançar os objetivos da pesquisa, faz-se necessária a criação de um roteiro, ainda que este seja aberto a possíveis perguntas que surgirem.

No entendimento de Triviños (1987, p. 151), no que diz respeito a essa entrevista, há necessidade ainda de uma subdivisão de perguntas em quatro outras novas categorias:

Perguntas denominadas consequências como, por exemplo, 'o que pode significar para a comunidade urbana, onde vive um grande número de pessoas, quem não sabe ler nem escrever?'; perguntas avaliativas, do tipo, 'como julga a resposta da vizinhança ao convite para participar da organização de uma cooperativa?'; questões hipotéticas, como, 'se você observasse que seus alunos brigam frequentemente entre si, qual seria seu comportamento como professor?'; perguntas categoriais, 'se você observasse as respostas de seus vizinhos frente à possibilidade de organização de uma cooperativa, em quantos grupos poderíamos classificá-los'.

Ainda segundo Manzini (2003), há de se colocar pequenos adendos à entrevista semiestruturada, principalmente no que refere à área da Educação, levando em consideração as subjetividades do entrevistado e de sua realidade, quando utilizada essa modalidade de entrevista.

Em suma, o pesquisador sempre deve ter cuidado com o modo como está guiando a conversa e ficar atento, para que a linguagem utilizada seja a mais pertinente, além de ser o mais cuidadoso possível quanto à forma como as perguntas são repassadas aos entrevistados, visto que almeja alcançar não somente a sequência do roteiro, mas a harmonia em todo o processo daquele momento.

Na próxima seção, abordaremos de maneira bem sintetizada a técnica de análise de conteúdos, a qual será de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

#### 4.2.3 Tratamento dos dados: análise de conteúdo

A pesquisa deve ser alicerçada em um conjunto de atividades voltadas para descobertas significativas de estudos em um determinado campo e consistir em processos metodológicos investigativos nos quais são aplicadas as ferramentas de pesquisa, a fim de encontrar respostas relevantes para o entendimento ou até mesmo para a solução de problemáticas expostas durante uma investigação científica. Sendo assim, a pesquisa é um processo coerente e metódico que visa fornecer uma resposta a um problema proposto (GIL, 2007).

No processo da pesquisa de ordem qualitativa, existe uma afirmativa que reconhece de maneira expressiva as diversas formas de investigar os acontecimentos que estão envolvidos na subjetividade humana e suas complexas conexões de ordens sociais que vão se estabelecendo no espectro social. Nessa ótica, a interpretação e a análise qualitativa se opõem a um padrão de pesquisa unificado em todos os campos

de pesquisas. Isso porque cada campo de interesse se expressa por seus aspectos específicos, o que exige um processo metodológico que melhor se adeque aos objetivos da pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

A técnica de análise de conteúdos tem por objetivo obter indicativos que conceda aos pesquisadores a perspectiva de tirar conclusões referentes a um tema proposto em relação a uma área de interesse ou de conhecimento específico mediante técnicas sistematizadas de detalhamento do conteúdo exposto na mensagem inclusa na fala dos participantes (BARDIN, 2010). Ela pode ser compreendida como um agrupamento de ferramentas metodológicas em sucessivos melhoramentos que visa examinar os possíveis benefícios de diferentes conteúdos, sejam estes orais ou documentos transcritos, por meio de um processo organizacional dos métodos utilizados na exploração das informações.

O processo da análise de conteúdo é dividido basicamente em três etapas ou fases, o que pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Fases estruturantes da análise de conteúdo

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>
Primeira fase	Processo de pré-análise
Segunda fase	Análise do material, processo de categorização ou processo de codificação
Terceira Fase	Processamento dos resultados, dedução (inferências) e explanação (interpretação)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bardin (2010).

O processo de pré-análise se estabelece como o primeiro passo para organizar a análise do conteúdo levantado. Ao fazer a organização do material, é possível começar a ter uma visão dele de maneira mais útil e significativa. Nessa fase, os estudiosos devem organizar sua pesquisa por meio das seguintes etapas: seleção de documentos, ao reafirmar metas e hipóteses, formular indicadores e finalizar a preparação de todos os materiais (BARDIN, 2010).

Essa autora explica que as leituras flutuantes começam com os dados transcritos. Em seguida, são feitas a seleção de indicadores ou categorias resultantes das questões ou hipóteses norteadoras e a organização desses indicadores ou temas. Temas repetidos com muita frequência podem ser destacados no documento e expostos nas unidades taxonômicas comparáveis, para que o processo de análise dos temas subsequentes seja mais efetivo.

Logo após essa etapa, segundo Mozzato e Grzybovski (2011), há uma fase destinada a examinar o material, ou seja, classificá-lo ou codificá-lo na pesquisa, na qual as explicações analíticas enriquecem estudos aprofundados pautados em hipóteses e referenciais teóricos.

As definições de categorias do estudo são colocadas nesse momento de pesquisa, o que aponta para os blocos de construção importantes ao estudo e à sua compreensão. A análise categórica, portanto, consiste na fragmentação seguida de desfragmentação ou na fragmentação dos aspectos envolvidos e registrados no texto.

Bardin (2010) também diz que, por conseguinte, a reiteração de expressões, sentenças e palavras pode se mostrar uma estratégia utilizada no procedimento de formação de códigos, o que possibilita a criação de unidades principais e subsequentes às classes para a análise inicial.

A terceira e última fase destina-se a procurar o significado das mensagens por meio de inferências e de interpretações, o que será preponderante para o tratamento dos dados, as análises e as conclusões pertinentes aos resultados.

De acordo com Fossá (2003), é um momento de intuição, um momento de análise introspectiva que pode ser alicerçada de maneira crítica. Nessa etapa, o processamento dos resultados ajuda a moldar e a capturar o conteúdo de todos os materiais coletados pelo instrumento.

Segundo Bardin (2010, p. 23),

Isto, de forma pertinente tanto relativamente aos materiais como aos objetivos visados, é também generalizável aos materiais e objetivos similares. Finalmente, os estatísticos darão daqui em diante o seu contributo, uma vez que o tratamento por ordenador facilita a utilização de testes estatísticos ou autoriza tratamentos com um número elevado de variáveis (do tipo da análise fatorial).

Com base nesse levantamento, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo para melhor explorar as respostas dos participantes, o que dará maior validação e legitimidade às exposições e às subjetividades deles.

### 4.3 Descrição e caracterização do contexto da pesquisa

#### 4.3.1 Descrição das cidades de pesquisa

Para a definição do campo da presente pesquisa, foram escolhidos dois municípios distintos, denominados aqui com nomes fictícios<sup>20</sup>. O primeiro, nomeado São Pedro, localiza-se no Estado de São Paulo, em uma região metropolitana. Conforme dados do IBGE, possui população estimada em 1 213 792 habitantes, a qual é dividida em duas grandes áreas, sendo uma urbana e outra rural. Ainda de acordo com esses dados, essa população tem renda média de 3,9 salários-mínimos para os trabalhadores formais. A cidade de São Pedro é muito bem estruturada e apresenta 96% de taxa de escolarização entre crianças de 6 e 14 anos.

Na economia, é uma cidade expressivamente relevante e está em 13.º lugar no *ranking* de Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, sendo o maior contribuidor desse PIB o setor terciário por meio de seus diversos segmentos de prestação de serviço e comércio. Conta ainda com 44 496 empresas e estabelecimentos educacionais, comerciais e de saúde. Logo em seguida, vem o setor secundário, responsável por um significativo percentual do PIB local, por várias indústrias de grande porte e médio porte, passando de 10 mil instalações devido à sua boa localização em relação às principais rodovias do Brasil. Apesar de ter uma considerável área rural, o segmento agrícola é o menos expressivo contribuinte para o PIB local, sendo este evidenciado de maneira mais expressiva nas atividades da agropecuária.

Quanto à educação superior, a cidade de São Pedro possui 17 instituições ativas e credenciadas no Ministério da Educação (MEC) (e-MEC) de médio e grande porte com os mais diversos cursos presenciais. Dessas instituições, 10 delas têm o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial.

A segunda cidade, intitulada de Santa Maria, localiza-se no Estado do Espírito Santo, em uma região do interior, e apresenta, em suas principais características, sua proximidade da capital. Conforme dados coletados pelo IBGE, possui uma população estimada em 29 975 habitantes, a qual é dividida entre uma pequena área urbana e uma grande área rural. Segundo o IBGE, essa população tem renda média de 2,2 salários

---

<sup>20</sup> A fim de preservar a identidade dessas cidades, não citaremos as referências do IBGE que apresentam dados e perfil de ambas.

mínimos para os trabalhadores formais. A cidade de Santa Maria é muito bem estruturada em sua área urbana e apresenta 97,6% de taxa de escolarização entre crianças de 6 e 14 anos.

Na economia, é uma cidade de pouca expressão no cenário brasileiro e está em 2.961º no *ranking* de Produto Interno Bruto (PIB). O setor primário, por intermédio das atividades agropecuárias, assim como da cafeicultura e da pecuária, é responsável pela maior fatia do PIB local, ou seja, 88,8% de contribuição para renda local. O setor secundário, as indústrias e o setor terciário do comércio geram apenas 2,2% do PIB local.

Segundo o MEC (E-mec), Santa Maria tem atualmente três instituições ativas e credenciadas de nível superior, todas de pequeno porte, das quais apenas uma oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial e as outras duas são voltadas para cursos da área ambiental, superior e tecnólogos.

#### 4.3.2 Descrição das instituições de pesquisa

A primeira instituição escolhida, localizada na cidade de São Pedro, é dividida em dois *campi* e oferece 64 cursos de graduação, sendo 10 de licenciatura, 49 cursos de pós-graduação *lato sensu*, 10 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), três cursos de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado). A instituição conta com 1 605 funcionários, 960 docentes e 18 164 estudantes (dados referentes ao ano de 2019).

A segunda instituição, na cidade de Santa Maria, está localizada em polo único e oferece oito cursos de graduação, sendo cinco de Licenciatura, além de três cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em seu quadro funcional, há 18 professores e uma média de 185 alunos (dados referentes ao ano de 2021).

#### 4.4 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são estudantes de curso de Licenciatura em Pedagogia de duas instituições com realidades totalmente distintas no que se refere a questões econômicas, culturais e de possibilidades de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

Oitenta e cinco participantes foram convidados por e-mail a colaborar para a pesquisa, sendo o convite aceito por 31 participantes no primeiro período de curso, os

quais tiveram todos os pontos pertinentes à pesquisa bem esclarecidos quanto aos objetivos, à metodologia e às ferramentas utilizadas para a produção do material empírico. Na etapa final, 11 aceitaram continuar participando do estudo. Para a seleção dos participantes, foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

- alunos regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial;
- estudantes do primeiro período exclusivamente;
- assinatura espontânea do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **4.5 Procedimentos de produção do material empírico**

Nesta seção, iremos apresentar a seleção dos participantes, os dados das instituições nas quais foi realizada esta pesquisa, além de mostrar as estatísticas pertinentes às respostas dos questionários aplicados aos participantes no primeiro período de curso.

##### **4.5.1 Seleção dos participantes das entrevistas**

Para a realização das entrevistas, em um primeiro momento, foi solicitada uma conversa de apresentação e esclarecimentos com a coordenação dos referidos cursos, a ser realizada nas próprias instituições. Em cada um de seus departamentos, foi apresentado o projeto de pesquisa, explicando seus objetivos, sua metodologia e sua relevância ao contexto estudantil em que se insere o projeto de pesquisa. Informamos também que o referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Repassamos aos coordenadores o TCLE, ficando acordado entre todas as partes como seria a dinâmica do processo. Por fim, elaboramos um cronograma, para que não houvesse nenhuma quebra de rotina dos estudantes e dos professores durante o andamento das entrevistas.

O convite foi feito aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da turma do primeiro ano indicada pelos coordenadores. O contato com os estudantes foi realizado em uma aula disponibilizada por um docente do curso, a fim de podermos explicar sobre a pesquisa, assim como convidar os alunos a se tornarem participantes dela.

O segundo contato com os discentes, feito via e-mail tanto na Instituição São Pedro quanto na de Santa Maria, foi realizado de maneira individual, para que não fosse interrompido o andamento do curso e a identidade dos entrevistados se mantivesse em sigilo.

#### 4.6 Dados socioeconômicos das instituições da pesquisa

Na primeira etapa de pesquisa, foi aplicado um questionário para obter um melhor conhecimento do perfil das turmas desta pesquisa e, por intermédio desse instrumento, selecionar os participantes para a próxima etapa, a da entrevista semiestruturada.

##### 4.6.1 Perfil comparativo das Instituições São Pedro e Santa Maria

O questionário (Apêndice A) foi composto de treze perguntas, sendo sete fechadas e seis abertas. Contamos com a participação de vinte discentes da Instituição São Pedro e doze discentes da Instituição Santa Maria.

Nas Tabelas 2 a 8, mostraremos as estatísticas relacionadas às respostas dos participantes referentes ao questionário aplicado no primeiro período de curso em ambas as instituições.

Tabela 2 – Primeira pergunta: a qual gênero você se identifica?

<b>Instituição</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
São Pedro	19	1
Santa Maria	11	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 3 – Segunda pergunta: qual o seu turno de estudo?

<b>Instituição</b>	<b>Matutino</b>	<b>Noturno</b>
São Pedro	14	6
Santa Maria	0	12

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 4 – Terceira pergunta: com qual idade você ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia?

<b>Instituição</b>	<b>18 a 20</b>	<b>21 a 25</b>	<b>26 a 35</b>	<b>36 a 40</b>	<b>41 ou mais</b>
São Pedro	15	2	1	1	1
Santa Maria	6	3	3	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 5 – Quarta pergunta: em qual modalidade você cursou o Ensino Médio?

	<b>Tradicional</b>	<b>Profissionalizante</b>
São Pedro	20	0
Santa Maria	10	2

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 6 – Quinta pergunta: exerceu atividade remunerada durante o período letivo do Ensino Médio?

<b>Instituição</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Parcialmente</b>
São Pedro	14	1	5
Santa Maria	10	1	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 7 – Sexta pergunta: qual é a sua renda familiar?

<b>Instituição</b>	<b>Até 1 salário mínimo</b>	<b>2 a 3 salários mínimos</b>	<b>4 a 5 salários mínimos</b>	<b>Acima de 5 salários mínimos</b>
São Pedro	0	13	3	4
Santa Maria	9	3	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 8 – Sétima pergunta: Licenciatura em Pedagogia foi sua primeira escolha?

<b>Instituição</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
São Pedro	18	2
Santa Maria	6	6

Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando as respostas assinaladas pelos participantes das duas instituições, podemos evidenciar que, em ambas, a presença de cursistas de sexo feminino é a grande maioria. Na Instituição São Pedro, a maior parte dos alunos estudam no turno matutino, ao contrário do que ocorre na Instituição Santa Maria, em que todos os cursistas estão no turno noturno. Em relação à escolha do curso, a maioria dos ingressantes da Instituição São Pedro tiveram a Licenciatura em Pedagogia como sua

primeira opção, o que não ocorreu na Instituição Santa Maria, na qual 50% dos ingressantes não tiveram esse curso como sua primeira opção.

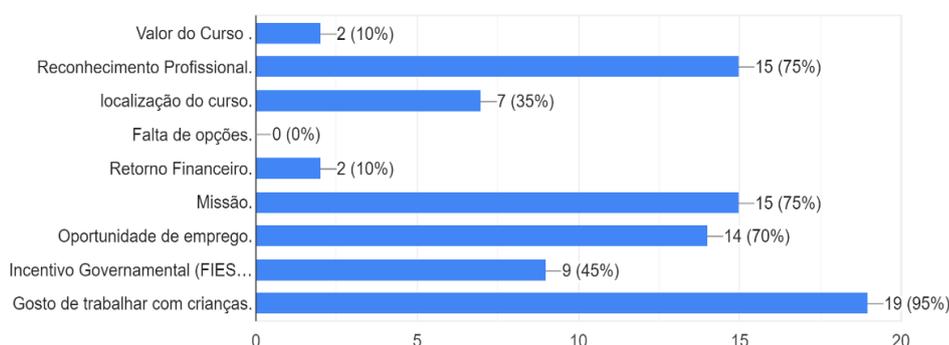
Ainda nesse questionário, fizemos mais duas perguntas que não eram fechadas, fizemos mais duas perguntas, porém abertas, para os alunos que não escolheram a Licenciatura em Pedagogia como sua primeira opção, para analisar se as significações trazidas por eles se reafirmaram ou se resignificaram.

Na Oitava pergunta: cite qual ou quais cursos eram suas outras opções em ordem de importância, observamos que aproximadamente 40% dos discentes da Instituição São Pedro não tinham o curso de Licenciatura em Pedagogia como sua primeira opção. Eles foram convidados a responder quais seriam suas primeiras opções para cursos, sendo os cursos mais citados: Psicologia, Serviço Social, Engenharia Civil, Direito, Jornalismo, Educação Física, Medicina e História.

Já quanto aos ingressantes da Instituição Santa Maria, observamos que 50% dos participantes na presente resposta à questão informaram que o curso de Licenciatura em pedagogia não era sua primeira opção. Quando convidados a expor quais seriam suas intenções primárias, eles citaram os cursos de Direito, Psicologia, Geografia, Matemática, Biologia, Medicina Veterinária, Educação Física e História.

Fizemos ainda a nona pergunta: quais os fatores preponderantes para sua escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia? Assinale por ordem de importância as cinco opções que você julgar de maior influência em sua escolha. Tais fatores são apresentados nos Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Respostas da nona questão (Instituição São Pedro)

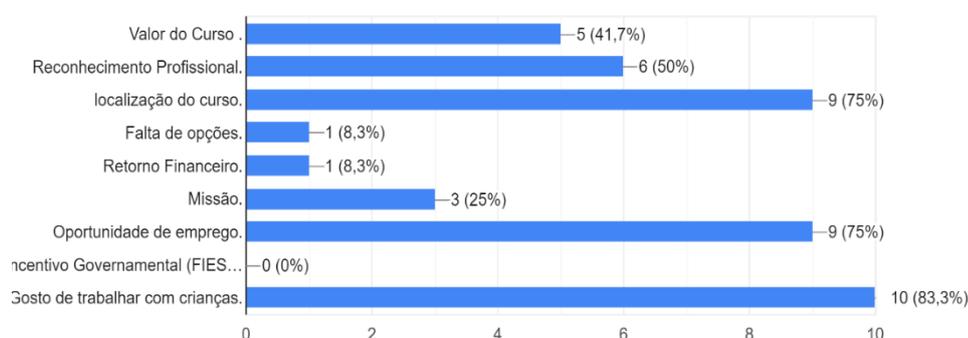


Fonte: Elaborado pelo autor.

O que nos chamou mais a atenção quanto a essas respostas dos discentes da Instituição São Pedro é o fato de não ter sido relatada a escolha pelo curso de

Licenciatura em Pedagogia por “falta de opções”, algo que foi descrito anteriormente no perfil da cidade de São Pedro visto que a cidade conta com mais de uma dezena de instituições de ensino superior que oferecem vários cursos. Fatores como valor do curso, localização do curso e retorno financeiro não foram mencionados como preponderantes para essa escolha. Em sua grande maioria, ela se deu pelo fato de os cursistas gostarem de trabalhar com crianças. Eles observam a profissão docente como missão e uma oportunidade de entrada no mundo do trabalho, além de reconhecimento profissional.

Gráfico 6 – Respostas da nona questão (Instituição Santa Maria)



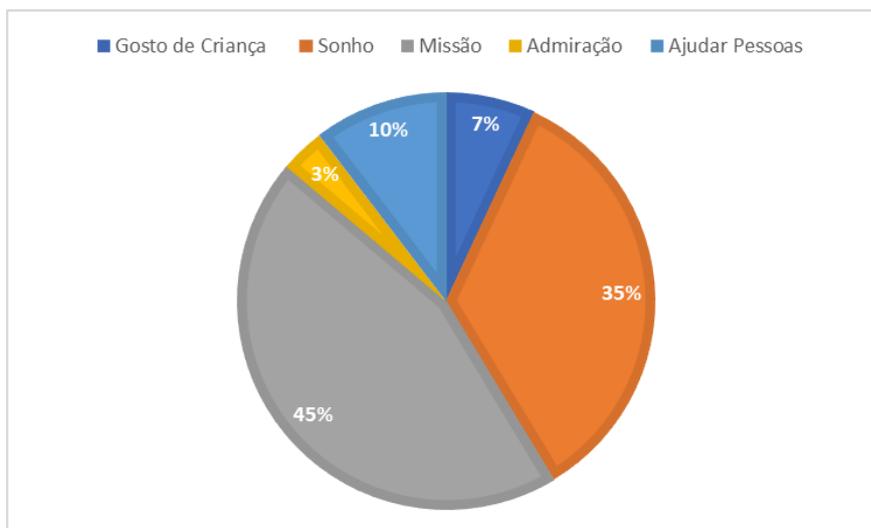
Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos cursistas da Instituição Santa Maria expressou o desejo de atuar trabalhando com crianças, assim como alguns declararam que entraram no curso em busca de maiores oportunidades de emprego, além de um reconhecimento profissional. Foi citado ainda, como fator preponderante, o valor de mensalidade do curso, assim como sua localização.

As questões subsequentes referiram-se à escolha do curso. Desse modo, mapeamos as palavras-chave de cada resposta.

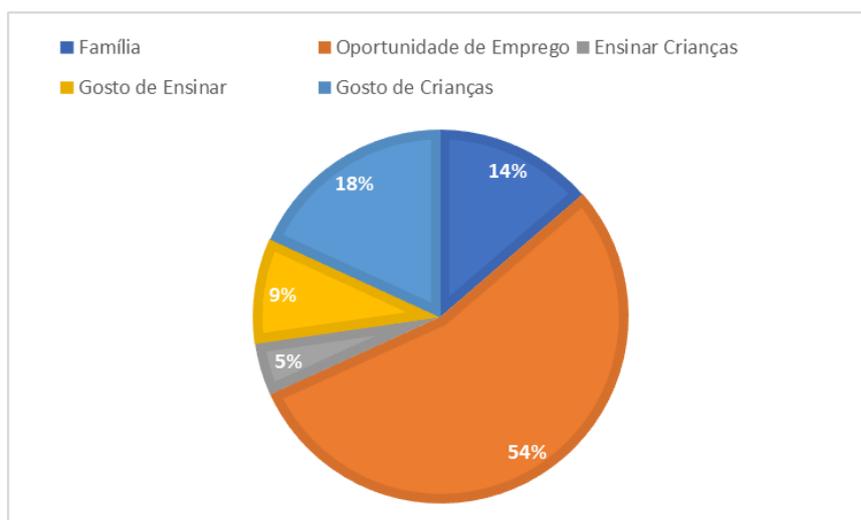
- Décima pergunta: por que você escolheu ser professor? As respostas são mostradas nos Gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 – Respostas da décima questão (Instituição São Pedro)



Fonte: Elaborado pelo autor.

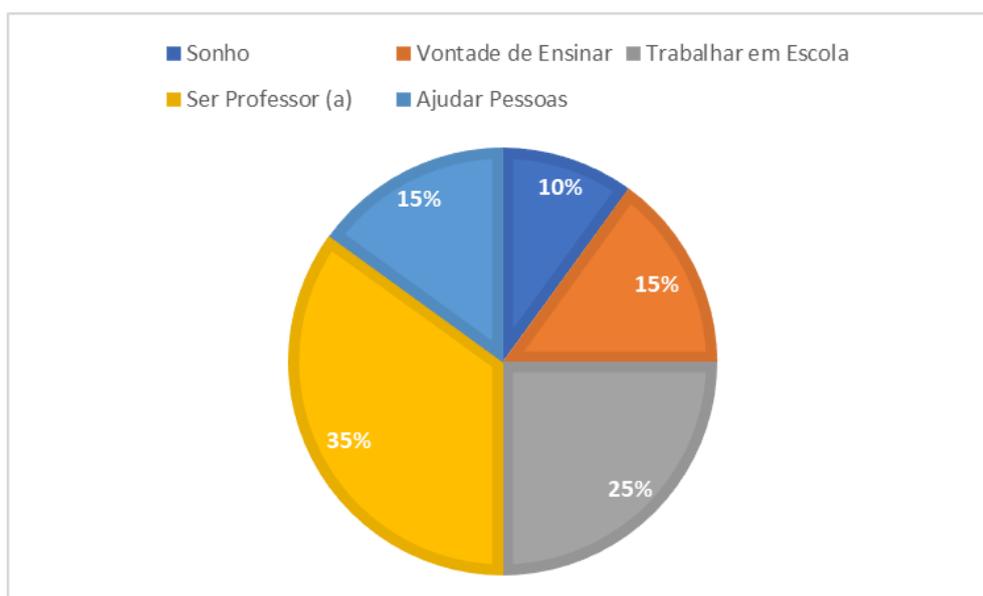
Gráfico 8 – Respostas da décima questão (Instituição Santa Maria)



Fonte: Elaborado pelo autor.

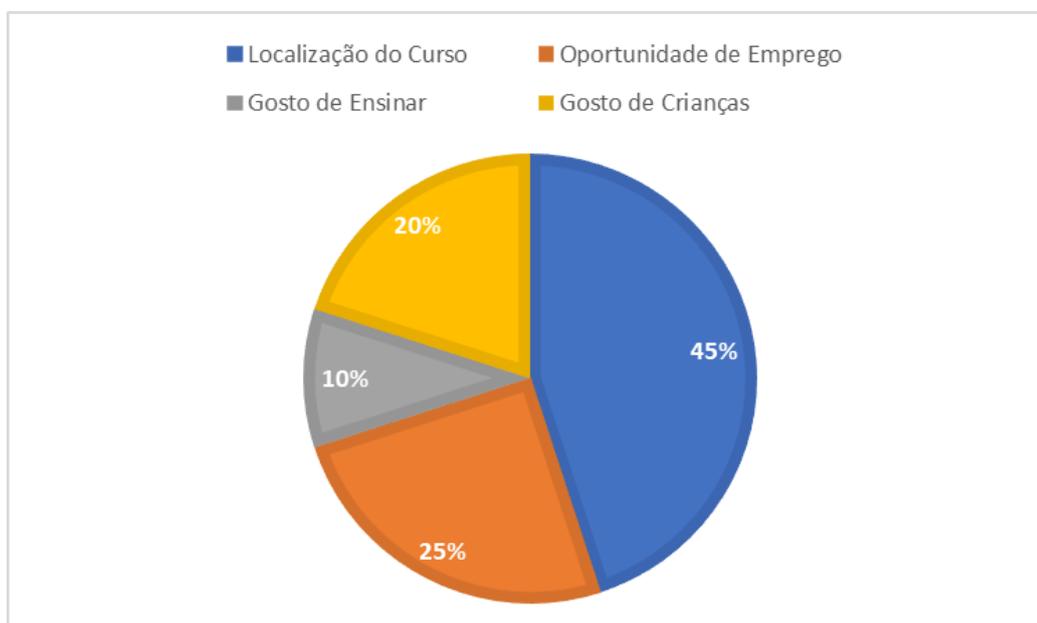
- Décima primeira pergunta: por que você escolheu o curso de Licenciatura em Pedagogia? As respostas são mostradas nos Gráficos 9 e 10.

Gráfico 9 – Respostas da décima primeira questão (Instituição São Pedro)



Fonte: Elaborado pelo autor.

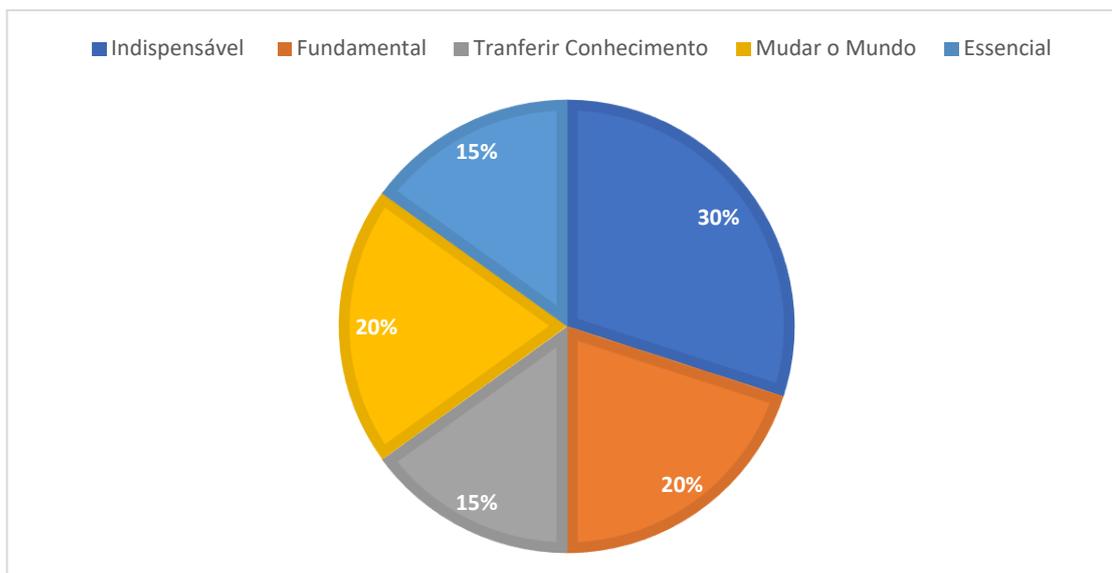
Gráfico 10 – Respostas da décima primeira questão (Instituição Santa Maria)



Fonte: Elaborado pelo autor.

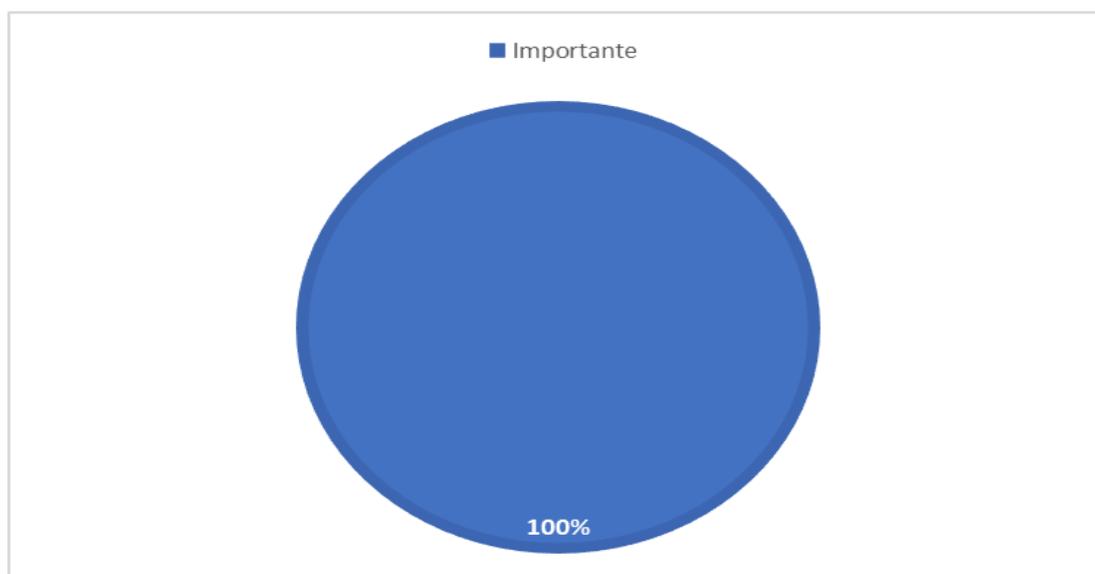
- Décima segunda pergunta: qual importância você atribui à profissão docente nos dias atuais? As respostas são mostradas nos Gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 – Respostas da décima segunda questão (Instituição São Pedro)



Fonte: Elaborado pelo autor.

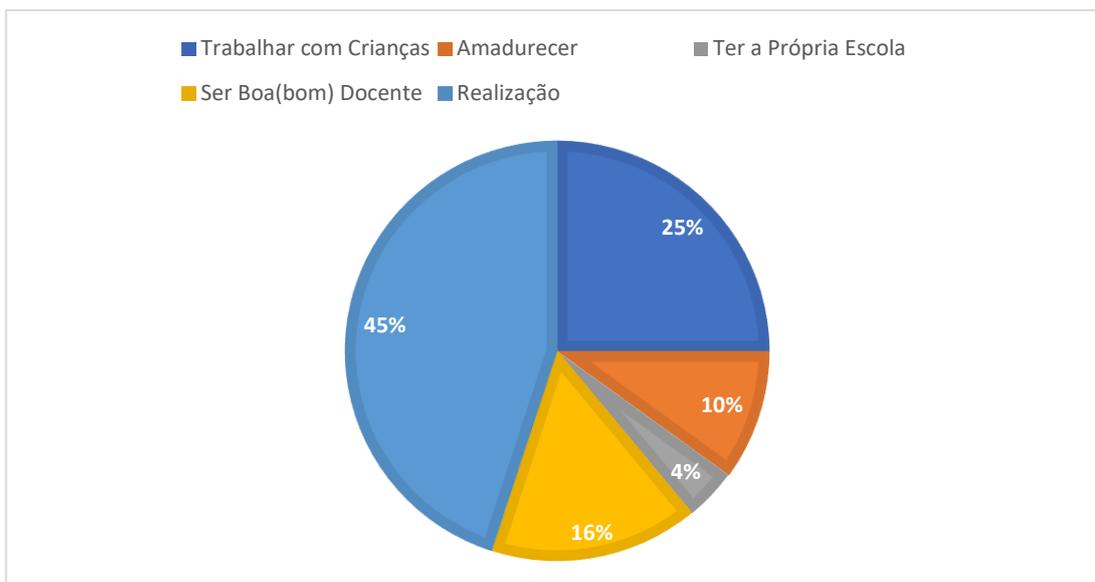
Gráfico 12 – Respostas da décima segunda questão (Instituição Santa Maria)



Fonte: Elaborado pelo autor.

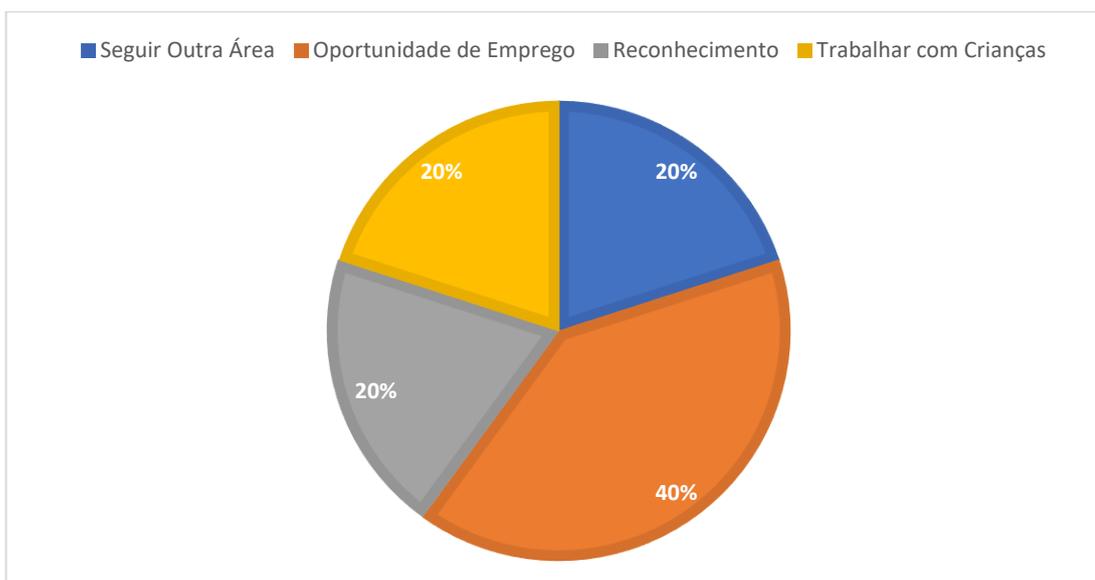
- Décima terceira pergunta: quais as suas expectativas futuras em relação à profissão docente? As respostas são mostradas nos Gráficos 13 e 14.

Gráfico 13 – Respostas da décima terceira questão (Instituição São Pedro)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 14 – Respostas da décima terceira questão (Instituição Santa Maria)



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Instituição São Pedro demonstra, nesse primeiro momento de pesquisa, uma identidade missional que acaba se igualando aos valores quantitativos pertinentes ao reconhecimento profissional. A maioria dos participantes da pesquisa tratam a profissão docente como algo maior que vai além do campo monetário, que foge de uma singularidade de executar um trabalho apenas pela remuneração. Consideram que por meio de suas ações podem mudar a sociedade em que vivem e, assim,

contribuir para as gerações futuras, ajudando a formar não apenas estudantes mediante conteúdos ministrados, mas cidadãos que, futuramente, possam fazer a diferença em suas próprias vidas e na sociedade.

Esse caráter carregado de ordem missional foi, então, um fator preponderante para a escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia, pois os participantes acreditam que, em breve, poderão atuar nessa área desempenhando um papel missional que se estabelece na contribuição social na vida de seus alunos.

Foi possível analisar que a instituição da cidade de Santa Maria apresenta uma atribuição à profissão docente como missão, voltada para a inserção de seus alunos no mercado de trabalho. Em torno de 50% deles enfatizaram que não pretendiam seguir no curso e, por consequência, na profissão docente. Já 20% dos entrevistados nem responderam o porquê de escolherem a profissão de professor, e metade dos entrevistados relataram que ainda desejam buscar os cursos ou as profissões relacionadas com suas primeiras opções.

No que compete aos que desejam seguir na profissão docente, por volta de 20% explanaram sobre os fatores que os motivam a seguir a profissão docente em um futuro próximo. Entre esses fatores, podemos citar o envolvimento e incentivo familiar, bem como a descoberta em relação à profissão docente no transcorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Os participantes da pesquisa, de maneira geral, explicitam o papel do professor assumindo um lugar de extrema importância na sociedade, principalmente no que diz respeito às futuras gerações.

Tais concepções apresentadas nas respostas dos participantes do questionário aplicado foram responsáveis por elevar o grau de compreensão dos participantes dessas instituições e pela elaboração de um roteiro para a entrevista semiestruturada. Selecionamos os respondentes utilizando como critério de seleção para a participação dessa entrevista alunos que estudavam somente no turno noturno, pois em ambas as instituições há cursistas nesse horário.

Após analisarmos o perfil dos ingressantes, das instituições e das cidades em que essas instituições se localizam, elaboramos perguntas norteadoras para serem utilizadas na entrevista semiestruturada, a saber: 1. Em sua opinião, o que significa ser professor? 2. Qual curso de nível superior foi a sua primeira opção? 3. Quais motivações o levou a cursar Licenciatura em Pedagogia? 4. Quais os motivos o

influenciaram a se tornar professor(a)? 5. Qual a sua expectativa de atuação profissional ao concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia? Já sabe em qual área você gostaria de atuar?

No próximo capítulo, vamos explorar as respostas dos participantes da entrevista semiestruturada e, por meio delas, faremos a análise do conteúdo, para aferi-las em relação ao nosso problema de pesquisa.

## 5 SIGNIFICAÇÕES ATRIBUIDAS À PROFISSÃO DOCENTE POR INGRESSANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

*“Nada teria sido feito sem os professores. Para cumprir a sua missão, os Estados constituem um corpo profissional docente que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos. A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar.”*

Nóvoa (2019, p. 3)

### 5.1 Caminhos da análise

Com base no material empírico que foi produzido ao longo desta pesquisa, apresentaremos neste capítulo a análise do conteúdo alicerçada em Bardin (2010), com objetivo de examinar as respostas dadas pelos participantes durante as entrevistas semiestruturadas.

Retomando o que foi dito na presente pesquisa a respeito dessa metodologia, de acordo com essa autora, a análise de conteúdo é uma forma de análise cujo foco é definido na mensagem, com a finalidade de manipular de maneira correta e responsável as mensagens em busca de confirmar os indicadores que permitam inferir sobre a realidade exposta. Ou seja, seu objetivo é compreender o que está além das mensagens passadas pelos participantes durante as entrevistas.

Foram concretizadas onze entrevistas, sendo cinco delas na Instituição São Pedro e seis na Instituição Santa Maria. O intuito foi evidenciar o que corroborou a opção dos participantes pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como a significação atribuída à profissão docente, bem como entender suas perspectivas em relação a seu futuro profissional.

Assim como usamos nomes fictícios para as instituições, utilizaremos esse mesmo artifício para nomear os participantes, que, a partir de agora, serão tratados no gênero feminino no decurso de toda a exposição deste capítulo, a fim de proteger suas identidades.

Partimos então das respostas<sup>21</sup> dadas às perguntas norteadoras feitas aos cursistas sobre as seguintes questões: (i) “Em sua opinião o que significa ser

---

<sup>21</sup> Os fragmentos que apresentamos nesta pesquisa são transcrições literais das respostas, as quais foram realizadas de modo cuidadoso e detalhado.

professor?"; (ii) "Qual curso de nível superior foi a sua primeira opção?"; (iii) "Quais motivações o levou a cursar Licenciatura em Pedagogia?"; (iv) "Quais os motivos o influenciam a se tornar professor (a)?" (v) "Qual a sua expectativa de atuação profissional ao concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia? Já sabe em qual área você gostaria de atuar?".

Com intuito de apresentar as respostas dos entrevistados de maneira mais detalhada, o que nos permitirá chegar ao encontro do problema da pesquisa e ao alcance dos objetivos traçados durante este estudo, organizamos nossas análises nos Quadros 5 a 9. Desse modo, primeiramente expomos as fases da citada técnica no Quadro 5.

Quadro 5 – Etapas da técnica de análise de conteúdo

<b>Fases</b>	<b>Descrição</b>
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura flutuante</li> <li>• Hipóteses e formulações de indicadores</li> </ul>
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação das categorias</li> </ul>
Tratamento dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação dos resultados.</li> </ul>

Fonte: Bardin (2010 *apud* Sousa, 2019).

Nessa direção, temos o entendimento de que, se atentarmos tão somente às respostas diretas dos participantes, teremos "acesso" a uma mínima parcela dos fatos e dos fenômenos que estão nas entrelinhas, bem como de quais fatores os levam a ter tais percepções para explicitarem tais respostas, levando em consideração a significação atrelada ao momento histórico em que estão inseridos.

A partir dessas respostas, iniciamos a construção da análise com base nos dados apresentados nos Quadros 6 a 9, o que nos possibilitou obter quatro eixos de discussão pertinentes à temática deste trabalho.

No Quadro 6, separamos por números de ocorrências das palavras (frases) mais repetidas durante as entrevistas em relação ao motivo pelo qual escolheram o curso de Licenciatura em Pedagogia, destacando as principais unidades de registro.

Quadro 6 – Unidades de registro das falas dos participantes.

<b>Unidades de registro</b>	<b>Número de ocorrência das palavras</b>
Amor/carinho por crianças	25
Repassar o conhecimento	18
Amor pela profissão	08
Muito importante	07
Trabalhar com crianças	06

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após analisarmos as ocorrências e, de maneira mais aprofundada, cada uma das unidades de registro, separamo-las em doze categorias iniciais, para nos nortear seguindo o método da análise de conteúdo (Quadro 7).

Quadro 7 – Categorias iniciais

<b>Nº</b>	<b>Categorias iniciais</b>
1	A escolha da profissão
2	Motivações para escolha de um curso superior
3	Influência familiar
4	Primeira e segunda opção de escolha
5	Significado da profissão decente
6	Significação
7	Ressignificação
8	Visão missional da profissão docente
9	Ser professor transcende as outras profissões
10	Aspectos profissionais
11	Olhando para o mercado de trabalho
12	Expectativas profissionais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após analisamos o Quadro 7, atentando-nos às falas e aos contextos de cada resposta dos participantes e guiados pelas categorias iniciais, traçamos o conceito norteador para chegar às categorias intermediárias apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Categorias intermediárias

<b>Categoria inicial</b>	<b>Conceito norteador</b>	<b>Categoria intermediária</b>
1 - Escolha da profissão 2 - Motivações para a escolha de um curso superior 3 - Influência familiar 4 - Primeira e segunda opção de escolha	<ul style="list-style-type: none"> <li>O momento da escolha profissional é importante, pois, durante esse processo, um direcionamento em determinado, principalmente a escolha de uma profissão é materializado, uma vez que suas decisões podem ser influenciadas pela família, amigos e grupos sociais, os quais são preponderantes nos processos de inserção do sujeito no mercado de trabalho ou na opção por um curso de graduação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É o momento de escolhas e de respectivas influências, dos conflitos gerados pelas opções e pela realidade social e familiar de cada indivíduo.</li> </ul>
5 - Significado da profissão decente 6 - Significação 7 - Ressignificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>O significado atribuído à profissão docente pelo ingressante do curso de Licenciatura em Pedagogia poderá ser marcado pela influência que recebeu do meio no qual o ingressante está inserido. Sua trajetória durante o curso poderá ressignificar ou reafirmar um posicionamento prévio ao início do curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A idealização profissional perpassa pelas escolhas e pela maturação por meio dos processos de significação.</li> </ul>
8 - Visão missional da profissão docente 9 - Ser professor transcende as outras profissões	<ul style="list-style-type: none"> <li>A visão missional e o posicionamento da transcendência do “ser professor” se constroem pela ressignificação ou pela reafirmação por meio das experiências acadêmicas e o compartilhamento de opiniões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ressignificação a respeito da profissão docente se atribui na fala dos participantes por intermédio do contato com outra realidade, o contato com os conteúdos e com as experiências durante os três primeiros períodos de curso.</li> </ul>
10 - Aspectos profissionais 11 - Olhando para o mercado de trabalho 12 - Expectativas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Já no terceiro período, o aluno mostra-se mais atento em relação ao mundo do trabalho e a suas aspirações após a conclusão do curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Já no terceiro período, o aluno mostra-se mais disposto a refletir a respeito do trabalho e de suas aspirações após a conclusão do curso.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a aclaração das categorias intermediárias, delimitamos as categorias finais, demonstradas no Quadro 9, que serão analisadas de maneira mais aprofundada.

Quadro 9 – Categorias finais

<b>Categoria inicial</b>	<b>Conceito intermediário</b>	<b>Categorias finais</b>
1 - A escolha da profissão 2 - Motivações para a escolha 3 - Influência familiar 4 - Primeira e segunda opção de escolha	<ul style="list-style-type: none"> <li>O momento de escolhas e respectivas influências, o momento dos conflitos gerados pelas opções e pela realidade social e familiar de cada indivíduo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As motivações da escolha da profissão docente.</li> </ul>
5 - Significado da profissão docente 6 - Significação 7 – Resignificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>A idealização profissional perpassa pelas escolhas e pela maturação por meio dos processos de significação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A significação da profissão docente.</li> </ul>
8 - Visão missional da profissão 9 - Ser professor transcende as outras profissões	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resignificação a respeito da profissão docente se atribui na fala dos [das?] participantes por intermédio do contato com outra realidade, do contato com os conteúdos e com as experiências durante os três primeiros períodos de curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A resignificação durante o processo acadêmico.</li> </ul>
10 - Aspectos profissionais 11 - Olhando para o mercado de trabalho 12 - Expectativas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>No terceiro período, o aluno mostra-se mais reflexivo a respeito do trabalho e de suas aspirações após a conclusão do curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A vida pós-acadêmica.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa maneira, mediante análises, buscamos elucidar as concepções dos participantes da pesquisa partindo dos sentidos que atribuíram à sua visão de futuro da profissão e examinando a natureza que trazem como significação da profissão docente, da profissionalidade e do futuramente de sua inserção no mundo do trabalho.

As análises das respostas coletadas por meio das entrevistas foram categorizadas em quatro tópicos para melhor organização do conteúdo analisado, a saber: as motivações da escolha da profissão docente; a significação da profissão docente; a resignificação durante o processo acadêmico; a vida pós-acadêmica. Essa categorização se faz necessária, uma vez que uma mesma resposta pode ser utilizada em diferentes análises, o que possibilita diversas conclusões relevantes ao estudo.

## 5.2 As motivações da escolha da profissão docente

A busca de compreensão sobre as escolhas das cursistas entrevistadas no que tange aos motivos que as levaram a optar pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como sua percepção do curso a longo prazo e perspectiva futura do exercício da profissão docente, evidenciaram que, das cinco entrevistadas na Instituição Santa Maria, três delas, Carol, Dora e Ema, tinham o referido curso como única opção. Ana respondeu que o curso de Licenciatura em Pedagogia sempre foi sua primeira opção e que o de Serviço Social seria a segunda. No caso da participante Bia, sua primeira opção era Licenciatura em História e a segunda, Licenciatura em Pedagogia, conforme descrito nos relatos das participantes:

*Então eu sempre quis ser professora, então a minha primeira opção sempre foi **Pedagogia**.* (Carol)

*Foi **Pedagogia**, nem pensei em outra opção.* (Dora)

*A **Pedagogia** sempre esteve presente na minha vida eu nunca pensei em ser outra coisa....* (Ema)

***Minha primeira opção sempre foi Pedagogia**, e minha segunda opção, era Serviço Social, então eu sempre fiquei em dúvida entre as duas.* (Ana)

*[...] logo quando eu terminei o Ensino Médio, no ano de 2005. Eu prestei para a História, mas não passei. **Tentei outros vestibulares em outras áreas, e hoje estou na Pedagogia.*** (Bia)

Analisando a significação das mensagens passadas pelas participantes na primeira parte da entrevista, pode-se perceber que, por mais que haja senso comum de que a licenciatura é um ramo escolhido por estudantes apenas por afinidade prévia, é possível, em muitos casos, que o estudante desenvolva sua escolha tal como ocorreu com a participante Bia, que, após tentar sem êxito ingressar em outros cursos, acabou se direcionando para a formação pedagógica.

A partir disso, pode-se compreender o que Nóvoa (2017) afirma a respeito de predisposição e de disposição, uma vez que todas as entrevistadas apresentaram uma predisposição relacionada a seus interesses. No entanto, foi necessária maior disposição para analisar as possibilidades e definir suas escolhas já desde o início do curso. Para esse autor,

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aula na universidade (2017, p. 1121).

Apesar de toda a força estrutural e econômica da cidade em que a Instituição São Pedro está localizada, e conseqüentemente de um maior número de Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos oferecidos, as participantes optaram pelo curso de Licenciatura em Pedagogia como primeira opção. Algo inversamente proporcional ao que ocorre no município onde se insere a Instituição Santa Maria, devido a questões socioeconômicas e de opções de IES e de cursos.

Observamos que existe uma divisão entre as seis participantes da Instituição Santa Maria, ou seja, as participantes Fani, Gaby e Isa declararam não ter outra opção de curso senão Pedagogia, e as participantes Hebe, Jade e Keli afirmaram que suas propostas iniciais eram os cursos de Educação Física, Medicina Veterinária e Geografia, respectivamente.

Segundo Almeida, Tartuce e Nunes (2014, p. 107),

Assim, é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao 'estar professor', que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade.

Assim, podemos evidenciar a falta de opção de curso de interesse nas falas das estudantes, o que ser visto fortemente em suas declarações:

*Eu não tinha outra opção...* (Fani)

*Pedagogia, pois era o **curso acessível economicamente**.* (Gaby)

*Minha primeira opção de curso seria **Educação Física. Mas, na minha cidade não tem**. O curso era somente on-line e a minha preferência era presencial, então optei por fazer Pedagogia, que era no que eu mais me encaixava.* (Hebe)

*Foi de **Pedagogia** mesmo, até então, não tinha pensado em outra, **era mais fácil arrumar emprego** na minha cidade.* (Isa)

*Eu queria **Medicina Veterinária**.* (Jade)

*O que eu **queria fazer era Geografia**, mas onde eu moro, não tinha um curso de Geografia muito próximo, eu teria que estar fazendo a distância.* (Bia)

Essas falas nos provocam a refletir sobre o porquê de ser professor tem como marca ser uma segunda escolha. Nóvoa (2017) nos leva a pensar nesse fato como uma fragilidade da profissão docente:

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos à distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial (p. 1121).

Fazer a escolha profissional baseando-se meramente na oportunidade de emprego ou pela falta de disponibilidade do curso de interesse em determinada localidade é um fator que influencie de forma direta a atuação docente e a qualidade educacional dos alunos. A necessidade da busca de um curso que possibilite um emprego mais acessível pode gerar uma descoberta que implique diretamente em relação à profissionalidade do cursista ou descontentamento, ou ainda mudança de perspectiva, ao descobrir-se professor durante o processo. Segundo Vygotski (1996, p. 14, tradução nossa):

Se a fase de desenvolvimento dos interesses está inicialmente sob o signo das aspirações românticas, o final dela se caracteriza por uma escolha realista e prática de um interesse mais estável, que na maioria dos casos está diretamente ligado ao percurso de vida fundamental que o adolescente tem escolhido.<sup>22</sup>

As escolhas relacionadas com a carreira estão entre as decisões mais importantes que as pessoas tomam ao longo da sua vida, na medida em que tais atos trazem implicações significativas nas diferentes áreas do desenvolvimento, social, familiar e pessoal (GATI; TAL, 2008).

Entre os fatores que são primordiais para motivar a escolha da profissão docente, podemos citar estes: satisfação X frustração ou opção X necessidade.

Dessa forma, entendemos a partir das respostas das participantes, que a escolha profissional é uma decisão difícil de se tomar e pode ser influenciada por diversos fatores alheios à vida acadêmica, de modo que o ser professor se mostra

---

<sup>22</sup> *“Si la fase de desarrollo de los intereses se encuentra al principio bajo el signo de aspiraciones románticas, el final de la misma se distingue por una elección realista y práctica de un interés más estable, que en la mayoría de los casos está directamente vinculado a la trayectoria fundamental de la vida que ha elegido el adolescente.”*

muito mais complexo do que apenas uma predisposição. Silva, Ribeiro e Malta (2018, p. 743) observam que

A escolha profissional tem se revelado como grande desafio para sujeitos que desejam lograr êxito no desenvolvimento de uma profissão. Não se trata de uma escolha simples, por meio da qual os estudantes optam por uma carreira que seja promissora. Há diversos elementos que influenciam nesse processo, inclusive pondo em xeque a própria concepção do que se adota por escolha. Nem sempre é o próprio sujeito que a faz por suas razões próprias, por sua vontade e desejo.

Os desafios são interligados com as motivações, pois cada indivíduo traz uma específica ou várias motivações para a escolha profissional, assim como em todos os campos da vida. E quais seriam essas motivações?

Na perspectiva de Vigotsky (2000, p. 347), o papel do professor é ser “um organizador do meio social educativo”. O autor pontua o conceito de ser professor como alguém que irá regular, mediar e direcionar as interações do educando com o saber.

Nóvoa (1999) compreende que a escolha de se tornar professor impõe para o indivíduo a necessidade de manter-se em constante aperfeiçoamento profissional, visto que, na formação dos professores, tal qual na formação de outros profissionais, a qualificação, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, é premente.

Além disso, a escolha pela carreira docente carrega também um ideal de vocação ligado a um conceito missional do professor, conceito esse que agrega elementos tais como: amar o que faz, ver os alunos como seres humanos, ouvir, orientar e aconselhar os alunos, mas sem deixar de cobrá-los, produzir e incentivar a produção de conhecimento, desafiar os estudantes a construírem sua autonomia intelectual, empenhar-se para garantir que os alunos não aprendam apenas o conteúdo, mas também que possam aprender a inovar para a vida (PIMENTA; LIMA, 2006).

Todavia, essa visão desconsidera os desafios que permeiam a formação docente e afetam definitivamente a formação e vida pós-acadêmica do profissional. Para Cericato (2016, p. 280),

Outro importante aspecto a ser destacado se refere ao fato de que a docência nasce como um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio – ideia presente desde os tempos da educação jesuítica. Num segundo momento, o fenômeno da feminização trouxe ao magistério a concepção básica da função materna, representada por aspectos como dedicação,

cuidado, amor, paciência e valor moral, todos eles fortemente associados às características esperadas das mulheres e à ação civilizatória).

Ou seja, essa visão idealística de que a profissão é baseada em valores sentimentais ignora os desafios que estão presentes na formação do professor e em sua vida profissional, não o levando em conta elementos importantes que podem influenciar de forma definitiva o sucesso profissional do professor, bem como a formação dos estudantes que serão colocados a seus cuidados.

Gatti (2010), que elucida os desafios na formação de educadores do Brasil, defende uma política de formação que garanta que as licenciaturas não apenas complementem o bacharelado, mas também apresentem um Projeto Político Pedagógico próprio, assegurando, assim, que os educadores sejam capacitados para a prática pedagógica em suas variadas disciplinas.

Diante do protagonismo dos professores que atuam na formação em nível básico e também na formação em nível superior, é preciso refletir sobre a identidade formadora desses profissionais.

Duarte (2001) destaca que os professores se identificam com a sua profissão e se desenvolvem ao longo de sua trajetória na carreira a partir de sua formação familiar, escolar e acadêmica. Eles vão se constituindo desde o momento de sua escolha profissional e experienciando a vida pessoal e profissional a partir das interações sociais, de acordo com os diversos espaços que frequentam, seja de forma individual ou coletiva.

Nessa perspectiva, Gatti (2010) relata que esses estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia aprendem a ensinar observando seus professores, bem como aplicando e usando estratégias e metodologias ensinadas e utilizadas por eles. Isso pode lhes proporcionar certa segurança ao iniciarem a docência e, posteriormente, autonomia para assumirem a própria identidade. Por outro lado, revela as lacunas da formação docente. Desse modo, a escolha da profissão docente passa a ser influenciada também pelos exemplos de profissionais da área que passaram pela vida dos estudantes, como citado pela participante Carol:

*Eu tive **uma professora** maravilhosa no Ensino Fundamental, e eu sempre me inspirei muito nela, então isso me influenciou. (Carol)*

Diante do desenvolvimento da profissão docente e ao longo de tantas mudanças ocorridas na educação brasileira, Moscovici (2007) reforça que muitas dificuldades vão surgindo, entre elas, destacam-se problemas relacionados à formação inicial de professores nos cursos de Licenciaturas, como por exemplo: a escolha pela Licenciatura sem a intenção de se tornar professor ou a evasão dos alunos nos cursos de graduação, além dos obstáculos para a formação de professores críticos e emancipados para atuarem na profissão, entre outras complicações.

Em linhas gerais, a profissão docente se constitui cada dia mais rodeada por complexidades em uma sociedade cada vez mais exigente. No entendimento de Pimenta e Lima (2006), isso requer uma preparação maior por parte dos profissionais, para que possam ter maior autonomia no desempenho de suas funções.

Desde a formação inicial, os estudantes têm se deparado com o que significa ser professor, significação essa atrelada fortemente à identidade docente demonstrada pelos profissionais e pela coletividade social, que vem sendo construída ao longo dos tempos. Conseqüentemente, suas implicações enquanto classe profissional denotam uma significação baseada muitas vezes em fragilidades e também na superação delas, entre as quais estão a falta de unidade de classe e sua explícita fragmentação.

A identidade docente tem sido construída sob muitas fragilidades e relacionada à falta de qualidade. Nesse sentido, a sociedade brasileira tem apresentado certa cobrança e até direcionado a culpa dos resultados ruins da educação apenas aos professores, de forma que ficaram esquecidas as dificuldades que marcaram o processo histórico e social da formação docente no Brasil (Gatti, 2010).

Ser professor é quase sempre vencer desafios diários ao levar o educando a entender sua realidade, fazer parte dela e, quando necessário, mudar sua trajetória, assim como nos relatou a participante Ana:

***Buscar maneiras dentro da realidade da pessoa, de levar conhecimento que ela não iria ter acesso se não fosse um professor presente. Então eu acho que é isso. Eu acho que é você levar conhecimento e conseguir fazer essa pessoa entender a sua realidade. (Ana)***

Diferentemente das participantes da Instituição São Pedro, que se dividiram entre afinidade e influência como motivações para a escolha do curso, as seis participantes da Instituição Santa Maria declararam ter escolhido o curso devido à afinidade com a profissão, principalmente pelo interesse em trabalhar com crianças e

oportunidade de emprego logo que saíssem do curso de formação, sendo essa última, portanto, a motivação mais recorrente entre as respostas.

*Eu acho que o campo de educação ele apresenta **boas oportunidades** para os **profissionais**, porque tem uma gama a diversa de atuação, assim como formação abrindo a possibilidade de trabalhar na gestão escolar, **não é ser só professor**. (Fani)*

*Aí surgiu agora essa **oportunidade**, então eu quis fazer. (Isa)*

Embora a maioria das participantes tenha relatado que não houve outra opção de escolha, os motivos pelos quais revelaram a escolha do curso varia entre influência familiar ou de algum professor querido que tiveram em alguma fase escolar e afinidade, tendo em vista que algumas relataram ter habilidade para lidar com crianças e gostam do ambiente escolar.

*Sempre gostei de ensinar e aprender, **gosto muito de crianças** também. (Gaby)*

***Nunca tinha me visto cursando Pedagogia**, não tinha nenhum interesse até que eu **comecei a ter um pouco de convivência com crianças**. (Keli)*

*Eu tive **uma professora** maravilhosa no Ensino Fundamental e eu sempre me inspirei muito nela, então isso me influenciou. (Carol)*

*Eu sou **agente educacional**. Por isso que eu escolhi o curso da Pedagogia. Porque eu pretendo trabalhar na área da educação. (Bia)*

***Eu sempre gostei muito do ambiente escolar também**. Eu sempre gostei de estar na escola, de ficar até tarde na escola, de ajudar a professora da sala de artes, de participar, de grêmios estudantis e ser representante de sala, então eu sempre gostei. (Dora)*

Portanto, quatro, entre cinco participantes, se dividiram entre afinidade e influência, sendo duas participantes para cada motivo, e apenas uma já atuava na área, Bia, que trabalhava como agente educacional havia sete anos, o que a impulsionou a fazer tal escolha. É possível analisar que, de certa forma, a participante Bia se enquadraria em ambas as categorias, pois claramente existe afinidade dela com a área e, ao longo desses sete anos, foi também influenciada pelo ambiente de trabalho.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de 'desmoralização' e de 'mal-estar' dos professores. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Ou seja, a escolha pela formação docente continua mesmo após o início do curso, uma vez que, como analisado por Nóvoa (2017), se trata de um caminho de autodescoberta e autoconhecimento, de sorte que, no decorrer dos processos de formação, as predisposições e as escolhas podem ir se definindo e se desenvolvendo de maneira mais clara, o que pode confirmar ou não as escolhas do estudante, de modo a possibilitar sua fixação no curso de sua escolha.

Além disso, a família é outro fator de grande influência na escolha dos cursos de nível superior, influência essa que pode ser de forma bem objetiva ou até mesmo de forma subjetiva ao acontecer subliminarmente, direcionando e motivando o jovem a traçar um caminho, o que pode ser observado nas falas das participantes Ana, Dora e Ema.

***Minha mãe era professora...*** (Ana)

*Eu sempre achei Pedagogia, uma área muito interessante, sempre assim tive interesse nela, só não foi minha primeira opção de curso, não é? Daí eu passei mais tempo com as **minhas sobrinhas** que eu comecei a tomar conta delas porque os pais delas trabalham, eu realmente, **tive elas como motivação para começar o curso.*** (Jade)

***Meu pai é professor.*** (Dora)

*Eu lembro que quando meu avô era vivo, eu acho que eu devia ter o quê... Uns 10, 12, 13 anos por aí, e ele não era alfabetizado, só sabia escrever o nome, então, mas não tinha alfabetização completa e como eu já tinha aprendido, então eu lembro claramente assim que eu tinha uma lousa, [...] **eu ensinava meu avô o abecedário.*** (Ema)

Almeida e Pinho (2008, p. 173) explicam que

Quando um adolescente se depara com a escolha de uma profissão, não estão apenas em jogo seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo, como ele próprio se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família.

A família é o primeiro contato que o indivíduo tem com a sociedade, de modo que suas visões de mundo e perspectivas são baseadas naquilo que sua família lhe transmite no decorrer de sua criação, como relatado por estas duas participantes:

***Minha mãe era professora...*** (Ana)

***Meu pai é professor.*** (Dora)

Para Almeida (2008), os ideais de uma pessoa acerca da vida profissional e das possíveis carreiras podem ser diretamente influenciados pela sua família e criação que teve.

É possível observar que não há muitos estudos sobre a identidade docente do formador de professores, se comparados aos demais temas pertinentes à área de ensino, por exemplo, a formação inicial e continuada. Segundo Gatti (2010), a falta de cursos ou de programas de formação continuada destinados à capacitação de formadores de professores, fator esse que pode influenciar no processo de significação identitária profissional.

A respeito da significação da identidade docente também pode ser interiorizada pelo aluno a partir do momento em que ele enxerga o professor como referência. Dessa forma, o aluno acaba por repetir ativamente aquilo que experienciou ou sofreu passivamente. Nesse sentido, é possível afirmar que os docentes, em alguns casos, se formam por influência do meio, mas também passam a exercer certa influência para a construção da identidade de seus alunos, de acordo com Vygotski (2000).

Assim, segundo Pimenta e Lima (2006), os pressupostos teóricos e práticos é que irão conferir especificidades à docência, desmistificando a ideia de que qualquer um pode ser professor, ou de que basta ter o conteúdo para ser professor. Em concordância com esses autores, Gatti (2010) ressalta que se admite que alguns professores, em sua trajetória acadêmica, pouco refletem sobre o que realmente significa ser professor, ao passo que as instituições, por sua vez, recebem os docentes como profissionais prontos para a atuação profissional, e poucas oferecem formação continuada.

Desse modo, pesquisar o ato de “ensinar” no processo educacional torna-se uma possibilidade e um desafio na construção da identidade do professor, pois, como

relatado pela participante Hebe, a profissão docente, parece estar em um segundo plano de importância, tornando a seguir este caminho cada vez mais desafiante.

*Eu decidi fazer Pedagogia porque **muitos não dão importância a um pedagogo e [a] um professor.** (Hebe)*

Podemos citar Paulo Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Sob esse viés, percebo que ser professora é mais que um dom. Vamos nos construindo professores no chão da escola, no convívio com os alunos, na troca de saberes, experiências, memórias, culturas e afetos. Somos profissionais da educação num contexto de transformações contínuas, o que exige de nós aperfeiçoamento constante.

### 5.3 A significação da profissão docente

Visto que, neste trabalho, foram analisados alguns fatores que influenciam a escolha da formação docente, agora nos propomos a analisar a significação atribuída pelos ingressantes à referida profissão.

Essa necessidade se dá uma vez que, como dito anteriormente, é imprescindível compreender as diferenças entre a teoria que tangencia o ser professor a significação da profissão docente aos olhos das entrevistadas.

Um ponto em comum entre as participantes corrobora a ideia de que ser professor é mais do que transmitir conhecimento, e, embora esse seja o objetivo, não é fácil para o professor atingi-lo, pois, para isso, exige-se dele uma série de competências, entre elas, didática, habilidades socioemocionais e socioafetivas. Para as entrevistas, a significação de ser professor é:

*O professor é um **mediador.** (Bia)*

*Eu acredito que ser professor é **transmitir conhecimento.** (Carol)*

*E eu acho que ser professor **é acreditar antes de tudo no futuro,** em uma sociedade melhor e escolher fazer a diferença todos os dias. (Dora)*

*Para mim, ser professor, além de toda essa questão de formação, de conteúdos de temas a serem passados, mais do que isso, eu acho que ser professor **é ser uma pessoa que acompanha** através do ensino, de*

valores, de **fortalecimento de laços**. Eu acho que ser professor engloba tudo isso. (Ema)

Ser professor é além de **ensinar**, é saber **conviver**, viver, **respeitar** o próximo e aprender com ele. (Fani)

**Ajudar** no crescimento do cidadão social **para o futuro**. (Gaby)

Então, significa **ir além da sala de aula**, não é ir lá passar um conteúdo e simplesmente ir embora, ser professor é **abrir outras portas**, então o professor, ele **tem um papel essencial na vida de todas as pessoas, de todos os seres humanos**. (Hebe)

É **transmitir conhecimento**, é acolher, é formar, é **aprender junto**. (Isa)

Eu acho que nos dias de hoje é **ser o ator**, não é só no ensino, é um **compromisso** muito grande que a gente tem **consigo mesmo** e **com o próximo** nesse caminho. (Jade)

Na minha opinião, ser professor é **aquele que orienta, aquele que guia** alguém na busca de novos conhecimentos. (Keli)

É possível perceber que, por mais que haja uma ideia fixa do que é a profissão docente, a realidade da significação da carreira é muito mais ampla e mais complexa do que pode ser apreendido na academia por meio do conteúdo que se vai ser ensinado, de modo que existem diversas “obrigações” do professor que vão muito além de apenas transmitir conhecimentos dentro da sala de aula.

Segundo Altet (2001), o professor é um profissional de ensino e de aprendizagem, que é formado para adquirir as habilidades necessárias para o ensino, não apenas para dominar o conteúdo do ensino (conhecimento científico). Marcelo (2009) acrescenta a essas informações o contexto da multiplicidade do papel do professor em relação aos alunos (para quem está sendo ensinado) e o próprio profissional, sendo necessária uma reflexão da aplicabilidade dos conteúdos e da relação professor e aluno. Assim, segundo os autores, as competências que tornam um professor profissional são cognitivas, afetivas e práticas.

Os professores são também técnicos e didáticos na elaboração de conteúdos e na elaboração de um processo que impacte diretamente os fatores de ordem relacional pedagógica e social na adaptação da interação em sala de aula com seus alunos. Ou seja, para além da teoria, o fazer pedagógico é permeado por diversos saberes empíricos que vão sendo adquiridos pelo profissional no decorrer de sua experiência em sua função.

Essa multiplicidade de funções do professor é perceptível nas definições dadas pelas entrevistadas, pois, por mais que a maioria das respostas tenham palavras como “ensinar” e “conhecimento”, pode-se perceber também expressões como “crescimento” e “formação dos cidadãos”, além de grande preocupação quanto a seu papel no que diz respeito ao futuro da sociedade. Essas outras temáticas abordadas demonstram o entendimento, mesmo que inconsciente, por parte das estudantes, de que a significação da profissão docente está muito além de seu significado teórico, que é relacionado apenas para o conhecimento científico.

Gatti (2010, p. 1375) aponta que a profissão docente “constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”. Ou seja, o papel do professor é carregado de mais uma significação, a qual está voltada para a transformação das realidades em que estão inseridos os professores, de forma que o profissional docente é incumbido de ainda mais responsabilidades, além das já citadas. Isso corrobora mais uma vez as diferenças entre o ser professor na teoria e a real significação da profissão docente no exercício diário dela.

Para Nóvoa (2017, p. 1122), “Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais”. São elas: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria; a construção de um *ethos*<sup>23</sup> profissional; e a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

Se os cursos de formação em licenciatura sobretudo o de Licenciatura em Pedagogia tivessem essas questões pontuadas por Nóvoa 2017 como metas estabelecidas de maneiras claras e bem aplicadas, os professores dessa área já estariam dando um grande passo em direção a essa importante compreensão da profissão no âmbito da formação inicial.

A realidade da profissão docente, além de diferente do que é aprendido nas cadeiras da academia, é incerta e imprevisível. Desse modo, é exigido do professor que se mantenha em constante alerta perante o contexto em que está inserido, para que esteja apto a desempenhar seu papel de maneira flexível e adaptável.

---

<sup>23</sup> “Característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade.” Definição disponível em: <https://www.dicio.com.br/ethos/>. Acesso em: 7 out. 2022.

Nesse sentido, percebe-se que o fazer profissional do professor exige muito mais do que apenas sua “vocação” inicial, como discutido anteriormente, de maneira que é imprescindível que o professor seja um profissional ativo e que esteja sempre em busca de atualizações e de especializações profissionais.

#### 5.4 A resignificação durante o processo acadêmico

Diante dos processos de significação, nota-se que é possível, sim, mudar ou reafirmar uma opinião ou conceito durante a vida acadêmica. Observa-se que a literatura vai ao encontro de algumas dessas ideias voltadas para as mudanças pedagógicas, a exemplo de Saviani (2008b), que destaca a importância da construção de um processo de evolução pedagógica, no qual a prática vai absorvendo outras teorias, como se estivessem sendo incorporadas, enraizadas.

Essa concepção foi bastante pontuada pelas participantes, que reforçaram a ideia de que ser professor é uma junção entre a prática e a teoria, bem como é preciso um aperfeiçoamento contínuo, para não ocorrer o engessamento da prática pedagógica ou de uma ideia adquirida na vida pré-acadêmica e acadêmica.

Podemos falar que a parte teórica dos cursos está ligada diretamente às disciplinas estudadas, sobretudo aos cursos de Licenciatura, e as vivências sociais dos alunos durante o processo formativo seriam as apropriações práticas dos discursos e da elaboração do pensamento deles, pois as participantes abordadas no terceiro período evidenciaram mudanças de pensamento em relação ao curso e à profissão docente. Isso pode ser observado nas declarações das participantes Ana e Bia, as quais, após terem contato com o ambiente escolar, resignificaram uma ideia inicial exposta no primeiro período de curso, o que lhes abriu novos horizontes e perspectivas para sua trajetória tanto acadêmica como futuramente profissional:

*Com o início do curso, eu não queria atuar na Educação Infantil do grupo um ao grupo cinco, somente com as turmas de primeiro ao quinto ano. Como eu já estou atuando **em meu estágio na Educação Infantil**, eu gostei muito, o que me fez mudar de ideia. (Ana)*

*Eu vou ser bem sincera, **eu nunca me vi atuando como professora. Mas, a partir do momento que eu tive contato na escola e com os alunos, com as crianças, principalmente do público da Educação Especial, eu quis partir para essa área.** (Bia)*

Nos relatos, ainda nos foi possível notar que a reafirmação dos conceitos iniciais do primeiro período de curso também acontece durante a trajetória do curso, assim como explicitado pela participante Carol:

***Eu sempre quis ser professora, então a minha primeira opção sempre foi Pedagogia, e, com o curso, continuo pensando firmemente isso.***  
(Carol)

A fala da entrevistada, quando reafirma sua escolha pelo curso de Pedagogia, nos remete ao importante papel dos formadores desses futuros professores, no sentido de formá-los para além dos conteúdos didático-pedagógicos. A formação inicial precisa se ocupar, também, de preparar o futuro professor de forma que ele possa exercer um papel de mediação. Sobre isso, Gatti (2010, p. 1375) destaca que

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional.

Esse olhar da autora a respeito da formação de professores evidencia o protagonismo do professor formador que irá interferir diretamente na formação superior, em referência aos graduandos, em uma das suas principais nuances mediadoras no processo de aprendizado, utilizando da mediação como um importante artifício no processo de ensino. Isso corrobora os dizeres de Nóvoa (1991) em sua obra “Profissão Professor”, na qual o autor ressalta ser fundamental a transmissão do conhecimento de forma adequada, o que facilita a compreensão dos conteúdos e estimula o senso crítico e a curiosidade dos alunos.

Tal senso crítico poderá ter um papel fundamental no processo de significação e ressignificação da profissão docente, sobretudo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

***Minha primeira opção de curso seria Educação Física, mas na minha cidade não tem, o curso era somente on-line, e a minha preferência era presencial, então optei por fazer Pedagogia, que era no que eu mais me encaixava... No momento, eu não penso mais em cursar a Educação Física, de início mesmo, atuar nessa área da Pedagogia.*** (Hebe)

O docente formador tem papel fundamental na forma como coloca o aluno em contato com o conhecimento. Sua formação, vivência e habilidade pedagógica são cruciais para estabelecer esse vínculo de ensino-aprendizagem com o educando.

Na fase do ensino superior, o aluno ainda está em desenvolvimento de suas habilidades psicossociais, no qual se estabelecem traços da personalidade e características pessoais que serão observados mais fortemente na vida adulta e ao longo de sua formação.

Para entender as questões voltadas para o processo de ressignificação, recorreremos a seu conceito. De acordo com Fernández (1990), o termo de nosso interesse, ressignificar, possui classificações distintas, a saber: atribuir um significado modificado; reafirmação, voltar a confirmar, firmar ou alterar a posição, aceitação da realidade.

A ressimbolização ou ressignificação consiste na capacidade do ser humano, a partir da reflexão sobre um acontecimento já vivenciado, atribuir-lhe um sentido diferente e, por vezes, reforçador do sentido assumido naquele momento, o que verificamos na fala da participante Bia, e isso reforça o que citamos nos parágrafos anteriores:

*Eu vou ser bem sincera, **eu nunca me vi atuando como professora. Mas, a partir do momento que eu tive contato na escola e com os alunos, com as crianças, principalmente do público da Educação Especial, eu quis partir para essa área.*** (Bia)

Entendemos ser um processo em que foi dado ao indivíduo a oportunidade de usar o que abstraiu de uma nova forma em outra fase de sua vida, adaptado às situações que vão se apresentando diante dele, as quais, por algum motivo, exigiram que fosse mobilizado o aprendizado anteriormente adquirido. Além disso, a transformação é um processo que permite a uma pessoa dar novos significados a uma experiência passada, o que tem consequências na maneira como ela encara a sua história (SILVA *et al.*, 2008).

Segundo Leontiev (1978), os significados vão fazendo a mediação relacional dos seres humanos com o mundo, ou seja, são um reflexo da realidade historicamente desenvolvida pela humanidade em forma de conceitos, saberes ou modos de agir, independentemente da relação dos indivíduos com ela. Embora o sistema de

significados esteja em constante mudança, já está "pronto" quando a pessoa nasce e deve ser desenvolvido ao longo de sua vida.

É fundamental que o estudante consiga ir definindo seus objetivos profissionais ainda na graduação, por isso as etapas de cada disciplina, como os estágios supervisionados e os trabalhos de campo, são essenciais para a formação docente. Essa importante influência pode ser vista no relato da participante Bia:

*Bom, é logo quando eu terminei o ensino médio. Eu prestei para a História, mas não passei. Tentei outros vestibulares em outras áreas e hoje estou na Pedagogia, acabei gostando, vendo os professores e as aulas. Hoje não penso em nada diferente que Pedagogia, não faria História depois.*

Nesse sentido, é importante que, ainda durante a graduação, o estudante de Licenciatura em Pedagogia tenha a oportunidade de desenvolver sua personalidade profissional ou refletir a respeito dela, de modo que possa compreender a realidade de sua profissão e entender com qual área ou ramo mais se identifica para trabalhar num futuro próximo.

### **5.5 A expectativa de vida pós-acadêmica**

No fim das entrevistas, cada participante apresentou suas expectativas em relação a seu futuro profissional. A participante Ana deseja atuar na Educação Infantil, e futuramente cursar Serviço Social, que era a primeira opção de curso para atuar com Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas rurais e orfanatos. Ainda que não seja necessário o referido curso para exercer tal atividade, a participante almeja essa complementação.

Já a participante Bia pretende atuar com Educação Inclusiva como professora bilíngue na área de Libras. Enquanto a participante Carol, embora deseje iniciar o trabalho no Ensino Fundamental, quer se especializar até chegar ao nível de professora universitária.

A participante Dora, apesar de ter a intenção de lecionar, seu principal foco é a carreira acadêmica, a qual pretende conquistar cursando pós-graduação, mestrado e doutorado, possivelmente no exterior. Ema, por fim, planeja prestar concurso para atuar em escolas da rede municipal visando estabilidade no cargo.

As participantes destacam que sempre sentiram desejo de atuar na profissão tanto em virtude de sua afinidade com crianças quanto pela vontade de exercer uma profissão tão emblemática no tocante à mudança de vida daqueles que o professor educa.

Nóvoa (1999) assevera que, na atualidade, os professores são vitimados e motivados por uma retórica ancorada nos excessos e nos extremos. Desse modo, vem se tornando um mito o professor como o salvador “do mundo”, ao se atribuir à profissão docente como o único meio de salvação da humanidade, e não por uma visão de ser uma das possíveis maneiras para mudar a realidade pontual do aluno.

Com isso, as participantes relatam preocupação com o exercício da profissão no que tange à didática e à habilidade no processo educativo, tendo em vista que elas reconhecem, diante da importância da figura do educador, a necessidade de se tornarem boas profissionais, capazes de transmitir o conteúdo acadêmico de uma forma significativa para os alunos, preocupação que já se mostra nas falas e no pensamento das estudantes.

Ostrovski, Sousa e Raitz (2017, p. 33) apontam que

Os estudantes universitários sentem-se inseguros diante do início da atividade profissional, especialmente aqueles que estão se formando. Neste sentido, os fatores contextuais, além dos de ordem pessoal, como autoestima, motivação, iniciativa e criatividade, também influenciam a transição acadêmica e laboral, bem como os aspectos do contexto político e econômico da conjuntura atual e o aspecto social configurado na valorização da profissão.

Em relação às expectativas para o exercício futuro da profissão, a participante Fani destacou que pretende atuar inicialmente em sala de aula, mas não descarta a ideia de se especializar para atuar na gestão escolar. Enquanto a participante Gaby mostrou-se decidida ao dizer que pretende atuar com Educação Infantil.

Já a participante Hebe almeja fazer pós-graduação e trabalhar na pré-escola, a qual abrange a faixa etária de seu maior interesse para lecionar. A participante Isa também disse que pretende atuar na Educação Infantil.

De todas as entrevistadas, apenas duas não se mostraram animadas com as perspectivas profissionais. Uma delas, Jade, baseando-se na conclusão dos estudos iniciais, destacou não ter uma expectativa definida para atuar como pedagoga. A participante Keli, por sua vez, afirmou que inicialmente optara pelo curso de Licenciatura em Pedagogia em razão da necessidade e da vontade de ter um curso

superior, e o que corroborara essa decisão foi sua afinidade com crianças, mas ainda não sabia se irá atuar na área.

*Então, eu não tenho muita expectativa, entendeu? Porque eu sou uma pessoa do momento, eu não, não fico planejando muitas coisas antecipadamente. (Jade)*

*Eu estou terminando o terceiro período de Pedagogia, mas eu ainda não sei se eu quero futuramente exercer função de professora. É, eu ainda não vi em mim essa vocação para ensinar. É, eu gosto de trabalhar com crianças. Eu gosto de estar com crianças, mas ensinar eu ainda não vi essa vocação em mim. É, estou cursando, porque eu quero ter um curso superior. Mas, se eu vou seguir como professor, eu ainda não sei, porque eu ainda não descobri isso em mim. (Keli)*

Nesse sentido, a partir da análise do conteúdo das respostas, pode-se perceber que, embora o senso comum associe o professor à sala de aula, é possível que esse profissional atue em uma série de demandas que estejam relacionadas ao ensino.

Nas entrevistas, as participantes demonstraram maior interesse para atuar na área pedagógica com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, porém mencionaram também a carreira acadêmica, lecionar em nível superior ou em salas de EJA, exercer a gestão escolar, além da carreira no setor público.

É importante lembrar que, para essas aspirações serem concretizadas, é indispensável a formação continuada do professor, a qual ocorre após sua formação acadêmica inicial. Tal necessidade se dá uma vez que, na maioria dos casos, os cursos de Licenciatura abordam determinados temas de forma mais geral, não se aprofundando em temáticas de grande relevância, como a Educação Especial, que é o objetivo de uma das participantes entrevistadas.

Segundo Gatti (2010, p. 1370), “Disciplinas relativas à ‘Educação Infantil’ representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à ‘Educação Especial’, 3,8%”, percentuais considerados muito baixos. Entretanto, isso vem mudando gradativamente ao longo dos anos, com a incorporação do estágio obrigatório nos cursos de Licenciatura, estágios voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que tornou a relação da teoria aprendida na academia menos abstrata, trazendo a prática como uma vivência durante o curso de formação.

Além disso, a significação por intermédio de uma identidade no trabalho e pelo trabalho vão expondo elementos que vão ajudando a constituir as identidades

profissionais dos professores, assim como a significação do que é ser professor, o que se configura, para Saviani (2008b, p. 17), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nos dizeres de Saviani (2008a), é possível constatar que a identidade profissional do docente é construída considerando a trajetória profissional dele em conjunto com elementos individuais e coletivos.

Diante das narrativas das entrevistadas, observamos que, mesmo existindo múltiplas identificações profissionais, elas têm em comum a valorização da profissão e a ideia de que existe uma necessidade significativa quanto à formação continuada e ao aperfeiçoamento da didática, sobretudo no nível superior, para formar professores críticos, capazes de analisar o mundo à sua volta e seu papel no contexto social, cultural, político e econômico.

Cabe enfatizar que, conforme cita Dubar (1997, p. 13), “A identidade é um produto de sucessivas socializações”. Além disso, Pimenta e Lima (2006) reforçam que a identidade dos professores que estão sendo formados também pode ser constituída considerando as oportunidades acadêmicas que terão conforme sua expectativa profissional por meio do convívio e das narrativas de seus professores, nos estágios, da interação com outros alunos, da realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Portanto, esses elementos também são considerados fundamentais para a construção identitária.

Em outras palavras, a formação do professor é contínua mesmo após sua formação acadêmica ser considerada finalizada, de modo que sua personalidade enquanto professor continua a ser moldada no decorrer de seu cotidiano profissional em virtude dos diferentes contextos e realidades aos quais o professor é submetido. Ademais, de acordo com o momento histórico em que vive, ele muda de maneira bem expressiva seu entendimento a respeito da significação da profissão docente.

No próximo capítulo, teceremos nossas considerações finais a respeito da temática aqui abordada. Lembramos que ainda há muito a ser explorado nessa vasta área da significação da profissão de professor sob a ótica dos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho foi motivada pela necessidade do autor desta tese de compreender o que os ingressantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia trazem consigo como significação da profissão docente nos primeiros semestres de curso. Mediante essa compreensão, buscamos ter um olhar mais abrangente sobre o que se torna um fator de estímulo para uma pessoa escolher essa profissão atualmente. Nesse sentido, visando interpretar da melhor maneira possível os dados coletados ao longo desse percurso, utilizamos uma metodologia qualitativa.

Observamos o processo de construção de um significado em meio a aspirações internalizadas e externalizadas como um caminho para o entendimento de qual é essa significação, conceituando-a num contexto de relações sociais que, tal como a identidade pessoal, é constituído por elementos sociais próprios que identificam cada pessoa em sua singularidade e dão sentido ao que o indivíduo está vivendo naquele momento histórico específico.

Ainda nessa direção, essas relações vão se entrelaçando por intermédio de processos significativos pertencentes a um contexto de ampla magnitude (macro) e a contextos circulantes ou diminutos (microcontextos), e são dimensionadas por conceitos de valoração e de percepções diferenciadas pelos grupos sociais em que as relações estão presentes.

Nesse intuito, buscamos ainda compreender, em um contexto específico no qual cada grupo de entrevistados está inserido, quais percepções estão inclusas nas falas dos participantes, cujas narrativas são influenciadas pelo meio social, fatores econômicos e contexto cultural de um determinado grupo.

A partir da observação dos fatos históricos levantados ao longo do referencial teórico e da análise de aspectos contemporâneos em relação ao citado curso, delineamos nosso problema de pesquisa, a saber: quais significações que graduandos ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia atribuem à profissão docente?

Com o problema de pesquisa definido, direcionamos nossos esforços para o objetivo geral do estudo: compreender as significações atribuídas à profissão docente por graduandos de Licenciatura em Pedagogia nos períodos iniciais de sua formação.

Em busca de atingirmos uma compreensão mais significativa e abrangente do referido tema da pesquisa, juntamente com o objetivo geral, definimos três objetivos específicos.

O primeiro deles foi analisar as motivações dos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia para a escolha do curso. Verificamos que ela está atrelada aos seguintes fatores: oportunidade de acesso ao curso, motivações familiares, motivações sociais, localização do curso e entrada posterior no mundo do trabalho, e quase sempre essa escolha não foi a primeira opção.

A família tem um papel importante na escolha profissional dos jovens, o que se mostrou de maneira bem marcante nesta pesquisa. Logo nos primeiros anos de vida, devido à dinâmica da casa e de seus moradores, a criança vai percebendo e entendendo que seus pais e familiares exercem alguma atividade profissional. Ao brincar de escolinha ou ter um profissional de ensino dentro de casa ou, alguns casos com especificidades muito significativas, ensinar o avô a ler, por exemplo, pode fazer com que a criança vá interiorizando aos poucos a ideia de um dia ser professor. Além da família, o meio social também vai exercendo influências sobre as crianças e os jovens até chegarem ao momento da escolha da profissão.

Outro fator preponderante e categórico é a figura do professor. Alguns cursistas se mostraram motivados a estar futuramente na profissão docente por terem sido influenciados, em algum momento de suas vidas, pelos seus professores ou por um professor específico.

Em nossa investigação, pudemos perceber de maneira expressiva que os ingressantes valorizam a profissão docente e demonstram reconhecer que as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores propiciam o desenvolvimento das crianças de uma maneira completa, tanto no que se refere aos conteúdos quanto às relações sociais.

Segundo as respostas dos entrevistados, a localização do curso e a facilidade de acesso a ele, em referência a fatores econômicos e geográficos, são preponderantes e influenciaram suas escolhas. Em sua maioria, os participantes demonstraram, em suas inquietações quanto à profissão, que sonham em fazer outro curso.

Independência financeira é um fator muito evidenciado pelos participantes, principalmente na cidade de Santa Maria, onde a maior fonte de renda, além da

agricultura e da pecuária, é o emprego público, pois a região possui muitas instituições de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Na sequência, em nosso segundo objetivo específico, buscamos revelar quais as significações dos ingressantes a respeito da profissão docente. A análise das respostas dadas pelos participantes nos permitiu perceber que eles veem a profissão docente como missão atrelada à consciência ingênua, como algo, metaforicamente falando, “bonito”, que transcende o lado profissional, o que é muito pouco falado tanto no meio acadêmico e nos trabalhos que abordam a temática em relação a essa faceta. Nesse sentido, o profissionalismo docente não é objeto de discussão dos ingressantes, tanto no primeiro quanto no terceiro período de curso.

Compreendemos que não é benéfico para os futuros professores terem a percepção e enxergar a profissão docente como missão social apenas, além do entendimento de que a transcendência da função de professor perpassa o profissionalismo em relação ao distanciamento da elucidação dos deveres e os direitos, sendo estes colocados em segundo plano. Esse distanciamento das ideias relacionais do profissionalismo pessoal, e posteriormente coletivo, deixa sobremodo a coletividade docente frágil.

A falta de unidade funcional da categoria e suas implicações vêm influenciando a profissão ao longo das décadas, desde os seus primeiros documentos reguladores da profissão. Dessa forma, os contrapontos de ideários ficam frágeis, sem a necessária representatividade no meio político quanto às tomadas de decisão que afetam diretamente os professores, o que é muito visível atualmente.

O terceiro objetivo, mas não menos importante, nos levou a realizar a análise do perfil dos ingressantes de duas localidades distintas, e isso nos permitiu observar algumas divergências e convergências de pensamentos, *a priori*, entre os participantes da pesquisa. Na maioria das respostas dos estudantes da instituição São Pedro, localizada em um grande centro econômico, em uma região metropolitana do Estado de São Paulo, revelou-se a escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia como primeira opção. Compreendemos que tal escolha deve ser destacada, pois os ingressantes têm acesso a uma gama mais diversificada de cursos das mais distintas áreas, visto que há várias instituições de ensino superior na cidade.

Já a instituição Santa Maria se situa no Estado do Espírito Santo, longe da capital. A cidade não apresenta a mesma variedade de cursos e de instituições que a

instituição anterior, o que limita a escolha dos ingressantes. Entretanto, as participantes da pesquisa, em sua maioria, demonstraram que Licenciatura em Pedagogia não foi sua primeira opção e revelaram que pensam em entrar no mercado de trabalho por intermédio desse curso e, assim, fazer outra graduação de seu interesse.

Além das divergências, constatamos fatores de convergência de pensamento entre os ingressantes, que, de modo geral, enfatizam a profissão docente como fundamental, por entenderem que por meio dela é possível mudar não apenas a realidade em que vivem, mas também a das pessoas à sua volta, referência que foi exposta no primeiro período de curso. Mesmo em realidades diferentes, os cursistas revalidaram esse aspecto, o qual foi apresentado no terceiro período.

Após a realização de uma análise criteriosa do material empírico coletado, ou seja, as falas dos estudantes ingressantes, e da parte escrita desta pesquisa, defendemos a tese que os cursos de formação de professores em seus períodos iniciais não oferecem aos cursistas uma visão necessária e ampla do que é ser professor enquanto profissional, assim como não discutem a ideia trazida pelos ingressantes a respeito da transcendência da profissão docente como uma missão de vida mesmo tendo em seus ideais outras perspectivas, o que nos remete ao compromisso social pleno da consciência ingênua.

Não trabalhamos com hipóteses estabelecidas no início desta tese, para não termos um direcionamento subjetivo e subliminar nas análises dos participantes, a fim de analisarmos os materiais com mais neutralidade, procedimento que se fez necessário e que julgamos como o mais correto para as análises aqui apresentadas.

Assim, quanto ao referido problema inicial desta pesquisa: quais as significações que os graduandos ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia atribuem à profissão docente, podemos trazer, como análise dessa questão, que fatores subjetivos e sociais, por exemplo, influência da família e ter tido um bom professor em anos anteriores, direcionam os conceitos de cada estudante. Compreendemos que tais fatores, mesmo sendo em duas realidades distintas, levaram os participantes a demonstrar uma admiração pela profissão docente e a ver essa profissão como uma atividade que transcende o profissional e que não se equipara a outras profissões.

No que concerne à significação da profissão docente exposta pelos ingressantes, de modo geral eles relatam que a profissão docente transcende os demais ofícios, pois é uma atividade que se revela além da sala de aula, dos muros escolares e dos horários dos dias úteis de trabalho. Todos os ingressantes apresentaram o entendimento de que sem a figura do professor a sociedade, enquanto estrutura funcional, ficaria comprometida nos mais diversos segmentos a médio e a longo prazo.

A ressignificação durante o processo acadêmico foi um fator importante, pois alguns participantes declararam que, no início, não queriam exercer a docência, estavam ali somente como uma ponte para entrar em outros cursos futuramente. Porém, aos poucos, foram se identificando com a profissão e hoje se veem como futuros profissionais do ensino, reverberando as dificuldades possíveis que poderão encontrar na profissão em sua vida pós-acadêmica.

Tal vida é um fator colocado em evidência, e isso demonstra que, mesmo estando no terceiro período, os participantes deste estudo já vislumbram o que querem e como querem fazer futuramente. Assim, alguns pretendem seguir a área do ensino, e outros, conforme citado acima, usar o curso como um meio de futuramente estar em outro de seu interesse.

Entre as limitações com as quais nos deparamos no decorrer desta pesquisa, ressaltamos a pandemia de covid-19, evento que impactou o andamento da primeira parte de contato com os ingressantes, o que foi sendo restabelecido até o terceiro período com uma maior profundidade e solidez na coleta de dados.

Assim, deixamos como sugestão para futuras pesquisas a continuidade deste trabalho mediante acompanhamento dos ingressantes até se tornarem concluintes, bem como de suas interpretações e significações referentes aos conceitos do curso de Licenciatura em Pedagogia ao final deste, além de um acompanhamento mais aprofundado de sua inserção no mercado de trabalho, seja no magistério, nas áreas de ensino ou até mesmo em outras áreas.

Evidenciamos com esta pesquisa que o modelo político-pedagógico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia poderia trazer, logo em seu primeiro período, uma visão mais abrangente e detalhada do que é trabalhar nessa área, quais tensões podem ser encontradas no mercado de trabalho, o que possibilitaria ao ingressante ter uma reflexão mais consistente sobre se gostaria de continuar ou não o curso.

Nesse sentido, poderia ser feita uma apresentação da profissão e de suas particularidades, pois isso lhe permitiria realmente lidar com suas percepções em relação ao curso logo em seu início, retificando-as ou até mesmo ressignificando os conceitos adquiridos antes de nele ingressar.

Com essa perspectiva inaugural, seria possível o ato de se “encontrar” no contexto das escolhas, saber se é viável ou não ficar oito períodos que perpassam em sua formação num determinado curso, não somente nas instituições privadas, mas também nas instituições públicas, o que abre caminho para uma mudança oportuna do ingressante logo no momento inicial do curso e, assim, pode decidir se continua nele ou se busca outras perspectivas vislumbrando outros cursos.

Isso se reafirma ao trabalhar com pessoas, sobretudo com crianças quando a escolha for o exercício da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é grande o impacto que os professores causam na vida de seus alunos, o qual pode deixar marcas valorosas e positivas neles, que irão estimular seu pleno desenvolvimento. Em contrapartida, as marcas podem ter um desvalor considerável e, desse modo, podem demorar anos para cicatrizar, ou até mesmo nunca cicatrizarem, dependendo da bagagem pessoal e escolar de cada aluno, causando-lhe uma desmotivação para aprender, para desenvolver seu pleno conhecimento ao longo de sua vida.

Não podemos deixar de citar a questão do tempo que é necessário para a formação de um professor, porque mesmo nesse contexto de ser uma missão, uma resposta social àquilo que ele se propõe, existe um tempo de inserção que vai se construindo e se fortalecendo, dando-lhe certa autonomia e identidade. E é esse tempo de vivência num contexto de escola que forma o professor.

Embora as significações iniciais que os futuros professores trazem do senso comum sejam postas pela sociedade, eles precisam de um tempo para ressignificá-las, pois ninguém se torna professor de uma hora para outra. E a formação inicial pode e deve ser considerada esse tempo, porque o objetivo dessa etapa é oferecer estudos de apropriação de conhecimentos teóricos. Porém, é no decorrer do curso, e posteriormente no exercício de suas funções, que o futuro professor irá se deparar com a realidade de sua profissão. Podemos dizer que o período após a formação inicial e alguns poucos anos de exercício da docência não serão suficientes para

constituir um professor completo. O fato é que ele nunca estará pronto ou acabado, ou seja, estará sempre em formação.

Podemos ainda afirmar que os cursos de formação vêm perdendo a oportunidade de a cada ano formar um professor mais atuante e menos repetidor de ideias, conceitos e conteúdos impostos por seus superiores, os quais, em muitos casos, nunca pisaram e nem pisarão na sala de aula ou no ambiente escolar, ou seja, não conhecem a realidade do dia a dia escolar.

Ademais, compreendemos ser necessário repensar prioritariamente as políticas públicas, sobretudo aquelas voltadas ao ensino e ao ambiente escolar. Entendemos também que professores e pedagogos devem ter representantes nas câmaras municipais, estaduais e federais, pois, assim, terão condições de lutar por um reconhecimento pleno de seus afazeres, com autonomia e sem opressão, de forma que seja estimulado seu livre pensar. Desse modo, poderão instituir um currículo de formação mais adequado à realidade brasileira.

Encerramos esta tese ratificando que defendemos o entendimento de que os cursos de formação de professores em seus períodos iniciais não oferecem aos cursistas uma visão necessária e ampla do que é ser professor enquanto profissional, assim como não discutem a ideia trazida pelos ingressantes a respeito da transcendência da profissão docente como uma missão de vida mesmo tendo em seus ideais outras perspectivas, o que nos remete ao compromisso social pleno da consciência ingênua.

## REFERÊNCIAS

ALFONSI, Selma Oliveira; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do ensino fundamental 2.

**Formação Docente**, v. 05, n. 08, p. 62-79, 2013. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/75/65/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; PINHO, Luís Ventura de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, v. 20, n. 2, p. 173-184, 2008. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652008000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000200013&lng=pt&nrm=iso). acessos em 12 ago. 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista** [on-line], v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612014000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mar. 2022.

ALMEIDA, Sandra Raquel de; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática.

**Educação em Revista**, v. 35, e 204516, jan. 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698204516>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/GXqy4wMFfSZ8wJVc7Kh3vxh/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2020.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16041>. Acesso em: 31 jul. 2020.

AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru**. 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Araraquara; Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148699>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ANDRUCHAK, Ana Lúcia. **Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente**. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21614>. Acesso em: 4 abr. 2020.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2020.

ARNOSTI, Rebeca Possobom; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Profissão professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 44, p. 4-23, dez. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-81062013000400002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-81062013000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 abr. 2020.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Aulas régias no Brasil: o regimento provizional para os professores de filosofia, retórica, gramática e de primeiras letras no Estado do Grão-Pará (1799). **História da Educação** [on-line], v. 20, n. 49, p. 287-303, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/62454>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZLZrvY94mC3nfj4LZfKcdbD/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura: a cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização**. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI:10.11606/D.48.2013.tde-16092013-122708. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092013-122708/pt-br.php>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BARBOSA, Milka Alves Correia; PAIVA, Kely César Martins de; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. **Organizações & Sociedade** [on-line]. v. 25, n. 84, p. 100-121, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-9240846>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/Tdfbq967XvVTxHxB6ssHXfQ/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BARDIN, Laurence (1977). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais. **Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 75-100, abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-1802.20160004>. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9849>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BOMENY, Helena. Um personagem e suas histórias. **Ciência e Cultura**, v. 66, n. 4, p. 38-43, out./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252014000400013>. Disponível em:

[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252014000400013&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 3 jul. 2022.

BORGES, Maria; AQUINO, Orlando; PUENTES, Roberto. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 7 dez. 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929, 6 abr. 1939, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>. Acesso em: 3 jul. 2022.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: v. 1, pt. I, p. 71. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov.1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-11), p. 59-65, 1962a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292**, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 10, pp. 95-100, 1962b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117, 1969.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996 **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 15 maio 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LI](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA) CENCIATURA. Acesso em: 21 jul. 2022.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. O universo feminino da sala de aula: o trabalho marcado pela questão de gênero. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 1, p. 60-77, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1970/1919>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CAETANO, Maria Cristina. **O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. 386 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_CaetanoMC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CaetanoMC_1.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

CANO, Wilson. Brasil: construção e desconstrução do desenvolvimento. **Economia e Sociedade** [on-line], v. 26, n. 2, p. 265-302, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2017v26n2art1>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/JZyZWYyQzS5Tm7n5NR8kQhH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjx5bqcc9pshS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COSTA, Sílvia Carla Marques. "**Being teacher**": a study of oral and visual representations of and undergraduate students group of UNIFAP. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2764>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CRUZ, Fatima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, n. 33, p. 7-28, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752011000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2021.

CURCI, Thiago de Melo. **A construção da imagem do professor no discurso do próprio professor**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/751>. Acesso em: 31 jul. 2020.

DIAS, Alesandra Cabreira. **Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente**. 2014. 213 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/923>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DIAS, Tércia Regina S.; OMOTE, Sadao. entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65381995000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381995000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lama. Porto: Porto Editora, 1997.

DURLI, Zenilde. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (org.). **Memória e formação de professores** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 199-218. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FARIA, Bruno de Almeida. **As relações de reconhecimento social na cultura escolar**: um caminho para a compreensão das identidades docentes. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Pedagógicos e Culturais da Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6110>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FILIZATTI, Roseli O desafio da escolha profissional. **Psico-USF** [on-line], v. 8, n. 1, p. 93-94, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/3z8qhNztjDht7VcrGKHqVMD/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FISS, Doris Maria Luzzardi; XAVIER, Fernando Weiss. Identidades docentes e educação básica: as vozes dos professores. **Perspectiva**, v. 35, n. 2, p. 422-443, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n2p422>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p422>. Acesso em: 4 abr. 2020.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. 296 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2232>. Acesso em: 25 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Carmen Cunha R. de. A função social do professor: concepções em conflito. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, p. 1-20, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6870>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 jul. 2022.

GATI, Itamar; TAL, Shiri. Decision-making models and career guidance. *In*: ATHANASOU, James A.; ESBROECK, Raoul Van (ed.). **International handbook of career guidance**. Sydney: Springer, 2008. p. 157-185. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6230-8\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6230-8_8). Acesso em: 9 nov. 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista** [on-line], n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1-28. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Maria Izaíra da Silva. Mulher, mãe e professora: desafios e ressignificações na prática docente e na pesquisa em tempos de ensino remoto. **SCIAS: Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 75-89, 2021. DOI: [10.36704/sciaseducomtec.v2i2.5036](https://doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v2i2.5036). Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5036>. Acesso em: 4 out. 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade** [on-line], ano 21, n. 71, p. 116-131, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QG7YrQc3fwpy9KcChT37rSd/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

HAIR JR., Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar do Brasil – 1964**. Rio de Janeiro: IBGE, 1966-1967. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=281081&view=detalhes>. Acesso em: 13 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticasr>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 19 jan. 2018.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEPRIQUE, Kayanne Lia Prado Angelo; SILVA, Alisson Henrique; GOMES, Luciano Carvalhais. Vygotsky e a argumentação: uma possível perspectiva para o ensino de física. **Valore**, v. 3 (edição especial), p. 608-618, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/168>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade** [on-line], v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa** [on-line], v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. 10 p. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.

MANZINI, Eduardo José; SIMÃO, Livia Mathias. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. *In*:

MANZINI, Eduardo José (org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp, 2001. p. 55-88.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MARCIA, James E. Development and validation of ego-identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, p. 551-558, 1966.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, v. 34, e172625, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172625>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8FwJs7m4J8X5M9PLLDPxJNx/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MATOS, Raquel Sofia dos Santos Macedo. Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 9 jul. 2022.

MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica: séculos XVI e XVII**. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_c6a5ffae89813703e349178d5eefde3f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_c6a5ffae89813703e349178d5eefde3f). Acesso em: 5 set. 2021.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade** [on-line], v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/mYNCmXkpFG4gKdXG6Tp5NLF/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000500004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 mar. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1537/analise-de-conteudo-como-tecnica-de-analise-de-dados-qualitativos-no-campo-da-administracao--potencial-e-desafios/i/pt-br>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 14, p. 154-157, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcCQ8Qp8zHJdB3k/?lang=pt#>. Acesso em: 8 set. 2021.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa** [on-line], v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/?lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade** [on-line], v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA, Aylla Guimarães do Nascimento de. **Formação inicial de professores do ensino fundamental**. 2020. 45 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás. 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/851/1/TCC%20Aylla.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OSTROVSKI, Crizeli Silveira, SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], v. 98, n. 248, p. 31-46, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2555>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/335>. Acesso em: 8 jan. 2023.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. A proposta jesuítica de educação: uma leitura das Constituições. **Comunicações**, ano 7, n. 2, p. 101-118, nov. 2000.

PESSOA, Tânia Cristina Silva. **A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**: a construção de sua identidade profissional. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1004>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **SciELO Preprints**, 25 mar. 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3830. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3830>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PINO, Angel L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 out. 2022.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser professor**: representações sociais de professores. 2016. 139 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144198>. Acesso em: 31 jul. 2020.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. Disponível em: <https://doceru.com/doc/vxvccxs>. Acesso em: 13 jan. 2021.

REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações sociais sobre ser professor**: indícios da constituição da identidade docente. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Estado e Sociedade) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/3424>. Acesso em: 26 mar. 2020.

RUIZ, João A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1996.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na educação brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 93-107.

SANTOS, José Douglas Alves dos; LUCINI, Marizete. A identidade docente aos olhos das crianças. **Revista Pedagógica**, ano 17, v. 01, n. 30, p. 453-480, jan./jun. 2013. DOI <https://doi.org/10.22196/rp.v15i30.1577>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1577>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SANTOS, Patrícia de Castro. A construção do significado: um caminho possível... **Intercâmbio**, v. 6, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4105>. Acesso em: 31 out. 2022.

SÃO PAULO. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, SP, p. 1, 10 maio 1934a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;sao.paulo:estadual:decreto:1934-01-25;6283>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Decreto nº 6.512, de 22 de janeiro de 1934. Estabelece condições para inscrição em concurso para provimento de cadeiras fundamentais de cursos secundario ou superior do Estado, depois que houver licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, SP, p. 1, 23 jun. 1934b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6512-22.06.1934.html>. Acesso em: 9 jul. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003. p.11-20.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [on-line], v. 14, n. 28, p. 113-124, ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/b7ZLqsDKYbFk7SYM CXckZ7b/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 107-115, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (ed.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG/, 2010. CD-ROM Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. O mundo virtual e as identidades profissionais: implicações para a formação docente. **Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 473-492, maio 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS05>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2044>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa; OURIQUE, Luciana Rube0nsan; OLIVEIRA, Manoela Ziebell de; REIS, Marcia Giovana Pedruzzi; LASSANCE, Maria Célia. Ressignificação da experiência de Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 75-86, jun. 2008. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902008000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 nov. 2022. [aqui deve ser Silva et al]

SILVA, Elba Gamino da. **Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores**. 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/606>. Acesso em: 6 abr. 2020.

SILVA, Fabrício de Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes; MALTA, Hélia Lucila. Tipos e sentidos de motivação para a escolha do curso de licenciatura. **Perspectiva**, v. 36, n. 2, p. 741-760, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n2p741>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732018000200741&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000200741&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 abr. 2022.

SILVA, José Amarildo Alves da. **Formação, produção de saberes e da identidade docente: desafios e possibilidades de redimensionamento das práticas pedagógicas**. 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4747>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SILVA, Sérgio Roberto Moreira da. **A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2032>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SOGA, Marcela Oliveira. **Magistério e identidade docente**: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-111443/pt-br.php>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SOUSA, José Raul de. **Protagonismo estudantil em feiras de ciências no semiárido potiguar**: da Educação Básica ao Ensino Superior. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200005>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 jul. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 14, p. 61-88, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2021.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2012, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/77644210-O-ratio-studiorum-e-seus-processos-pedagogicos.html>. Acesso em: 9 set. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211-227, jun. 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982015000200211&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982015000200211&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 mar. 2020.

VIEIRA, Fernando Antônio Tavares de Barcellos. Resenha de: SAVIANI, Dermeval *et al.* O legado educacional do século XIX. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.15, n. 29, p. 292-299, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3467/2726>. Acesso em: 2 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Pensamento e palavra. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486. (Original publicado em 1934).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. (Trabalho original publicado em 1935). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 8 nov. 2022.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES



Em caso de assinalar **não**, cite qual ou quais cursos eram suas outras opções em ordem de importância.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

10. Quais os fatores preponderantes para sua escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia? Assinale por ordem de importância de 1 a 5, sendo 1 mais importante e 5 menos importante.

( ) Valor do Curso ( ) localização do curso ( ) Falta de opções ( ) Retorno Financeiro  
( ) Reconhecimento Profissional ( ) Missão ( ) Oportunidade de emprego ( ) Incentivo Governamental (FIES, PROUNI) ( ) Gosto de trabalhar com crianças

#### Questionário Aberto.

11. Por que você escolheu ser professor?

---

---

---

12. Por que você escolheu o curso de licenciatura em pedagogia?

---

---

---

14. Qual a importância você atribui a profissão docente nos dias atuais?

---

---

---

15. Quais as suas expectativas futuras em relação a profissão docente?

---

---

---

APÊNDICE B – Questionário da entrevista semiestruturada aplicado aos cursistas ingressantes do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia

- 1. Em sua opinião o que significa ser professor?**
  
- 2. Qual curso de nível superior foi a sua 1ª opção?**
  
- 3. Quais motivações te levou a cursar licenciatura em pedagogia?**
  
- 4. Quais os motivos que lhes influenciaram a se tornar professor (a)?**
  
- 5. Qual a sua expectativa de atuação profissional ao concluir o curso de Pedagogia? Já sabe em qual área você gostaria de atuar?**