



## **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CRISES NA FORMAÇÃO OU FORMANDOS EM CRISES?**

Andréia Guilhen Pinto – FCT/UNESP

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

### **Resumo**

O interesse em discutir questões relacionadas à formação inicial de professores surgiu na pesquisa de IC que teve como objetivo mapear o perfil dos estudantes de 1º ao 4º ano do curso de Pedagogia e diagnosticar as condições de formação. Em resultados preliminares, evidenciou-se que grande número desses estudantes cursa Pedagogia por falta de opção, por terem sido aprovados no vestibular, e alguns nem sabem explicar as razões da escolha pelo curso, mostrando desinteresse pelo curso e pela profissão docente. Frente a esses resultados, faz-se necessário pesquisar como a formação inicial influencia na construção da identidade profissional e nas Representações Sociais dos futuros professores sobre a profissão docente, o futuro aluno e a escola. Com o intuito de dar continuidade à pesquisa, propomos uma comparação das respostas dadas pelos estudantes no início da formação com as respostas dadas nos últimos anos do curso. Para tal comparação, aplicamos o mesmo questionário aos estudantes do 3º e 4º anos, que foram os mesmos que participaram da pesquisa, quando estavam no 1º e 2º anos.

**Palavras-chave:** formação de professores – identidade profissional – representações sociais

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto visa discutir a crise em que se encontra a educação, com enfoque na formação inicial de professores, partindo de dois pressupostos: o primeiro é referente à formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil e Séries e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois consideramos que não há uma diretriz clara acerca do perfil desses profissionais, o segundo pressuposto parte da preocupação com a forte repulsa frente à profissão docente, aonde muitos estudantes chegam ao curso por falta de opção.

O interesse em estudar esse tema, surgiu em pesquisa realizada na graduação, como bolsista de iniciação científica, onde coletamos dados junto aos alunos do curso de Pedagogia, nessa pesquisa constatamos um descaso de alguns estudantes em relação à profissão docente, onde afirmaram que cursavam Pedagogia por ser essa a única opção deles, Adorno em seu texto “Tabus acerca do Magistério” já afirmava haver essa ideia do magistério como

imposição (“*Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas*” – ADORNO, 2006, p. 97). Enfrentamos muitas dificuldades, ao longo da história, com a formação de professores, e é partindo dessas dificuldades, que propomos discutir a crise em que se encontra a educação.

## **CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A partir da Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 a 211, disciplina e regulamenta o direito de acesso universal à Educação Básica combinados com a LDB (Lei nº. 9.394/96) e o ECA (Lei nº. 8.069/90) comprometeu os governos federal, estadual e municipal a efetivarem medidas de expansão da rede física de escolas em todo o país. Essa expansão física das redes escolares implicou na ampliação do corpo de profissionais da educação, com destaque para o aumento do número de professores para o atendimento da crescente demanda e das exigências legais capituladas pela LDBEN/96, especialmente em seus artigos 61 a 67, sobre a qualificação mínima exigida. Ou seja, a formação desse profissional deve ser específica e voltada aos temas relacionados à educação.

No entanto, consideramos a formação do profissional da Educação ainda um desafio, pois não há uma diretriz clara acerca do perfil diferenciado de profissionais docentes que devem atuar em diferentes níveis da Educação Básica e de práticas formativas adequadas a essas exigências.

A formulação de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia passou por vários processos. Em 1939, há a primeira Regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil, com a intenção de formar o bacharel em Pedagogia, que seria um técnico da Educação. Em seguida, para atender as exigências da Lei nº 4.024/61 da LDB mantém-se o curso de bacharel em Pedagogia (Parecer CFE 251/62) e regulamenta as licenciaturas (Parecer 292/62).

A última regulamentação existente é o Parecer CFE 252/69 onde é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas que mantém a formação de especialistas nas várias habilitações. Essa legislação estabelece que o formado em Pedagogia receba o título de licenciado. (cf. Libâneo, 2010)

As discussões em relação à formação docente têm sido freqüentes em nosso cenário, sendo o curso de formação inicial alvo de polêmicas, além das inúmeras tentativas governamentais em melhorar a formação dos professores. Ao longo de nossa história, vimos às lutas de diversas entidades do campo educacional em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia, sobretudo, para a promulgação, que se deu em uma construção coletiva desde a

década de 1980. Esses esforços se concretizam com a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que é legalmente instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – em licenciatura, mas que não define um perfil claro do professor que atuará em diferentes níveis da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), em seu Art. 2º, referem-se à formação inicial para a docência na Educação Infantil e Séries iniciais do Fundamental, bem como ao Ensino Médio, na modalidade Normal e cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, assim também a outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Esse artigo da DCN explica nossa preocupação com a formação inicial de professores em relação aos diferentes níveis que o graduado em Pedagogia poderá atuar: *Educação Infantil e Séries iniciais do Fundamental, Ensino Médio, na modalidade Normal e cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.*

As DCN em seu Art. 5º referem-se às aptidões do graduado em Pedagogia, elencando 16 aptidões para este profissional:

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, de forma a 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. (DCN, 2006)

Visto as dificuldades que enfrentamos ao longo da nossa história, com a formação de professores, a preocupação é se os cursos de Pedagogia têm dado conta dessas competências.

Gatti (2008) relata que na última década a preocupação com a formação de professores se acentuou devido a dois grandes fatores:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. (GATTI, 2008, p. 62)

Frigotto, Ciavatta (2003) consideram que a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar. Nesse aspecto, a preparação profissional corresponde a um momento importante para a compreensão das necessidades educacionais, isso explica nossa preocupação com a formação inicial, pois esse é o momento em que o futuro professor tem para elaborar saberes, e ter experiências que fomentarão as atitudes necessárias ao trabalho docente, a construção de conhecimento acerca da especificidade desse trabalho, e uma identidade profissional.

Assim sendo, torna-se necessário o aprofundamento de estudos com foco específico na formação de professores e trajetória profissional docente. Geraldi (2001), Tardif (2005), Hargreaves (2004), Cortesão (2000), García (1998), Nóvoa (1992) dentre outros autores, têm chamado a atenção para a necessidade de redimensionamento dos processos de formação do professor.

## **IDENTIDADE PROFISSIONAL, TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Os cursos de formação inicial de professores exercem papel fundamental na (re) construção de representações sociais sobre a profissão docente, sobre futuros alunos e sobre a

escola, bem como na identidade profissional.

No que diz respeito à identidade, podemos apoiar-nos inicialmente no conceito sociológico formulado por Giddens (2004, p. 694):

Características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo.

Ou seja, a identidade é construída por sujeitos sociais, de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. A identidade, pois, possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as idéias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva – os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo ao qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso etc.). Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos distintos, a saber: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro) (DUBAR, 1991).

Em outras palavras, o conteúdo das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido dessa identidade, ou seja, as identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si. Normas típicas do grupo, como atitudes e comportamentos explicitamente reconhecidos como valores coletivos, são formas relevantes de expressão da identidade de seus membros. Isso quer dizer que nossas identidades se configuram no nosso sentimento de pertença a determinados grupos, levando-nos a agir prioritariamente em termos dos interesses coletivos.

Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere em suas expectativas e percepções. Queremos dizer com isso que, ao analisarmos aspectos relativos à identidade do professor, devemos levar em conta o contexto no qual isso ocorre.

Isso nos sugere que a imagem do professor tem se transformado. Essas mudanças podem ser explicadas a partir de três aspectos: 1) a identidade dos professores deve ajustar-se à concepção de educação da nação; 2) uma das formas de acompanhar a escola e os professores é a criação de mecanismos, através do discurso oficial, que sejam capazes de monitorar a identidade dos professores; 3) a identidade de professores pode, de forma sub-

reptícia, ser manobrada a favor de interesses que não são necessariamente dos próprios professores e dos demais sujeitos que partilham o espaço escolar (LAW, 2001).

Há uma série de implicações para além da atuação profissional que delineiam a identidade do professor, ou seja, formação inicial, concepção de saberes necessários à docência, representações sociais sobre a profissão, etc.

No que diz respeito aos saberes docentes, há que se considerar também o “conhecimento pedagógico específico” que envolve o conhecimento técnico e a relação deste com as técnicas didáticas que subsidiam a prática docente. A consolidação da identidade profissional ultrapassa os limites da formação inicial.

[...] os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1997, p. 47)

Pimenta propõe que a formação do professor deva passar pelo exercício de descoberta e análise da projeção que o professor, como sujeito, faz de um bom professor e da projeção que ele faz de si mesmo como sujeito histórico, e, Cunha (1989, p.169) complementa indicando que “a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive”.

Assim, cabe perguntar que representações o futuro professor, constrói sobre si, sobre seu trabalho e sobre seus alunos, uma vez que compreender a auto-representação dos professores nos parece uma questão fundamental para compreendermos a dinâmica do trabalho docente.

Vários autores têm se dedicado a essas reflexões (ROLDÃO, 2007; ROLDÃO et al 2009; PIMENTA, 1999) considerando a especificidade da função docente, e as características peculiares de sua identidade profissional.

Portanto, estudar como o processo de formação inicial contribui para a (re) construção das representações sociais que futuros professores elaboram sobre o trabalho docente e como isso contribui para a constituição de sua identidade profissional é um meio de avaliar como tem se realizado a formação inicial na universidade e também, favorecer a compreensão da elaboração que o futuro professor faz sobre seu trabalho e a identificação que constrói a respeito do que é/como é ser professor; são aspectos-chave que moverão suas escolhas, ações e interações docentes.

As representações sociais são elaborações psicossociológicas construídas pelos indivíduos e com os indivíduos e possuem uma dupla função: tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível. É o conhecimento habitualmente denominado de espontâneo, ingênuo, vulgar, do senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico (GUIMARÃES, 2005). Moscovici (1978, 1984b) denomina este tipo de conhecimento como prático, constituído a partir de nossas experiências, das informações, conhecimentos e modelos de pensamento recebidos e transmitidos por intermédio da cultura, da educação e da comunicação social.

O conceito de representação social, segundo o modelo teórico unitário de Moscovici (1978, 1984a, 1981), designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso-comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente caracterizados. Num sentido amplo, designa uma forma de pensamento social, constituindo uma modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal.

Diferentes grupos representam um mesmo objeto segundo uma forma própria. O conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte das conversas e aparece na forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções, etc, tendo um efeito de realidade para o indivíduo (GUIMARÃES, 2000).

As representações sociais se definem, por um lado, pela existência de um conteúdo: informações, imagens, opiniões, atitudes, valorações, etc. Este conteúdo se relaciona com um objeto, ou seja, um trabalho a realizar, um acontecimento, uma pessoa, etc. Por outro lado, são as representações sociais de um sujeito em relação com outro sujeito.

Sendo assim, a representação social é tributária da posição que os sujeitos ocupam na sociedade, na economia, na cultura. Por isso, Moscovici (1978, 1981B) enfatiza que toda representação social é representação de algo e de alguém. Não é uma duplicação do real ou do ideal, nem a parte subjetiva do objeto ou a parte objetiva do sujeito. É o processo que estabelece a relação do sujeito com o mundo e com as coisas – o objeto.

Ao considerarmos as questões relativas à formação do futuro professor, devemos considerar a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos, visando não reduzir a compreensão, a explicação que se busca. Se for verdadeiro que quem ensina é portador de códigos específicos cuja apropriação é necessária a quem aprende, do mesmo modo, o aluno detém um saber sobre si e sobre o mundo e por meio deste interage e se situa. Este conhecimento precisa ser conhecido e reconhecido pelos formadores como condição para

o estabelecimento efetivo de trocas com os pares e com a criança futuramente e mesmo nas situações de estágio curricular obrigatório.

A atividade de conhecer não é mera cópia ou reprodução; as representações organizam comportamentos e práticas, orientam para a ação e para as relações sociais.

Se concordarmos com Moscovici (1961) que uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela o é, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos de meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar.

Oliveira (2006) complementa o raciocínio ao argumentar que:

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (OLIVEIRA et al. 2006, p. 548)

Portanto, mesmo considerando que as representações sociais constituem um tipo de conhecimento prático (MOSCOVICI, 1978/1984B) e que a formação inicial para docência se sustenta por conhecimento científico sistematizado, o que contrapõe formação inicial e construção de representações sociais, entendemos que é necessário pesquisar como a formação inicial contribui para a construção da identidade profissional e interfere na construção de representações sociais sobre a profissão docente, aluno e escola.

## **RESULTADOS PARCIAIS**

### **Instrumento utilizado**

Este texto traz dados referentes ao questionário aplicado junto aos estudantes do 4º ano do curso de graduação em Pedagogia no ano de 2011. O questionário utilizado para coleta de dados é composto por 40 questões abertas e fechadas, a primeira parte do questionário nos serviu para traçar o perfil sócio-econômico-acadêmico dos estudantes, seguido de questões dissertativas que objetivam investigar as expectativas e representações dos estudantes sobre o curso e o trabalho docente. Nessas questões buscamos saber os motivos pela escolha do curso, quais as representações que os estudantes têm sobre a profissão docente, sobre os alunos de escolas públicas e particulares e sobre seu papel enquanto professor. Também procuramos investigar se o curso tem ou não atendido as expectativas dos estudantes, o que faltava na

formação e o que eles pretendiam fazer quando acabasse o curso. Os dados coletados foram analisados com apoio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e as questões abertas foram analisadas com base na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. No texto ora apresentado, trazemos um breve perfil dos estudantes e os motivos por eles destacados para cursar Pedagogia, bem como, o que eles pretendem fazer quando se formarem.

### **Análises Preliminares**

Constatamos que a ideia da profissão docente continua fortemente ligada ao instinto materno, tendo em vista que o curso é composto em sua maioria por mulheres (86%), os homens (14%) cursam Pedagogia com outros interesses, por exemplo: seguir carreira na administração penitenciária. Um dado importante a ser destacado e discutido é em relação à população jovem do curso, pois 84% desses estudantes têm menos de 30 anos, sendo 57% com idade entre 21 a 23 anos, o que nos remete duas considerações, a primeira é em relação à priorização da qualificação profissional para o mercado de trabalho, esse dado explica o grande número de estudantes solteiros (86%), no entanto podemos considerar também, que cada vez mais os jovens têm ingressado no ensino superior com 17 anos, o que nos indica uma imaturidade ao escolher o futuro profissional, essa consideração nos é possível, ao analisarmos as respostas dos estudantes sobre os motivos para optar pelo curso de Pedagogia, onde 43% afirmam que cursam por falta de opção e 7% para complementar outra Graduação, ou seja, 50% dos estudantes se formam sem interesse em atuar na área. A outra parte dos estudantes, afirmam que escolheram o curso por admirar a profissão, gostar de crianças e por enxergar a profissão docente como uma forma de “transformar/mudar” a sociedade em que vivemos. Esses dados nos trazem grande impacto, bem como preocupação, pois temos formado profissionais que não pretendem ser professor e que apresentam representações sociais negativas sobre ser professor, alunos e escola.

No início dessa pesquisa (na iniciação científica) ao aplicarmos o questionário junto a esses estudantes, quando cursavam o 2º ano do curso, já tínhamos constatado que parte dos estudantes ingressavam na Pedagogia por falta de opção e que tinham representações sociais negativas sobre a profissão docente, mas partíamos da hipótese de que no decorrer do processo de formação tais representações poderiam ser (re)construídas e ressignificadas.

Quando questionamos os estudantes sobre o que eles pretendiam fazer quando se formassem, tivemos outro grande impacto, pois apesar de comparecer o desejo de ser

professor, e ser um professor transformador da sociedade, esse dado não aparece com a mesma frequência que aparecia nas pesquisas anteriores, pelo contrário, a maior parte dos estudantes apontam que desejam trabalhar em qualquer outra área, prestar outros concursos e fazer outra graduação, um ponto em destaque é o interesse pela carreira acadêmica, cursando a Pós-Graduação, o que nos remete indagar: Por que esses alunos desejam ingressar no Mestrado e Doutorado? Para ampliar conhecimentos ou para serem professores universitários?

A questão do querer ser professor universitário tem comparecido em algumas respostas, com a ideia do Professor Universitário ter mais prestígio, mais status. Adorno (2006) já afirmava que o magistério ao ser comparado com outras profissões, como médicos e advogados, pelo prisma social tem um caráter de falta de seriedade. O ser professor é uma profissão sem prestígio e sem status, diferente do ser médico, advogado. O contrário ocorre quando se trata do professor universitário, pois essa seria uma profissão de prestígio, ou seja, existe um “ódio” em relação ao professor de 1º e 2º grau, em contrapartida um prestígio ao professor universitário.

Alguns estudantes apontaram interesse pela profissão, no entanto dos que pretendem atuar como professor de educação básica, quase a metade justificou o interesse em exercer a profissão para terem condições de pagar outra faculdade ou para adquirir experiência pra depois trabalhar na gestão escolar ou seguir carreira na Pós-graduação.

Esse interesse em ingressar na Pós-graduação nos impulsiona a aprofundar a pesquisa com esses estudantes com o objetivo de buscar os motivos que os levam a esse desejo, pois o número de alunos vinculados à Pesquisa é pequeno, temos apenas 22% de alunos bolsistas, ou seja, o desejo de ingressar na Pós-graduação não está vinculado à experiência de participar em Pesquisas de Iniciação Científica, pois a maioria dos estudantes trabalha (67%), sendo que 72,5% atuam na área da educação: 45% trabalham em escolas particulares auxiliando o professor titular, 20,5% trabalham como professor e educador infantil, 7% são inspetores de aluno e somente 27,5% atuam no comércio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos dados apresentados, constatamos que a profissão docente é “carregada” de pré-conceitos e preconceitos que existem há varias décadas, mas que vem se modificando/reinventando ao longo da história. O quadro que apresentamos é preocupante, visto que a cada dia os cursos de formação de professores têm sido mais menosprezados, as

peessoas iniciam a carreira docente como algo provisório “até que consiga pagar aquilo que realmente tenho vontade de fazer”; “faça Pedagogia, sempre precisa de professor”, infelizmente a profissão tem sido apontada como aquela que serve na falta de algo melhor, “exerça essa profissão, pois não há professor desempregado”.

O professor tem sofrido muito nas ultimas décadas com a desqualificação profissional, por diversos fatores: feminização da profissão, descaso das políticas publicas com a formação e atuação desses profissionais, até mesmo com a democratização do ensino e do acesso à carreira do magistério, este último fato implicou na ampliação das camadas sociais que buscam essa profissão, sendo a maioria advinda do ensino público precário.

Precisamos de políticas que atraiam pessoas que realmente queiram se dedicar a profissão docente, no sentido de ampliar seus conhecimentos, reconhecendo a importância da formação continuada, profissionais que estejam buscando formação para exercerem sua profissão e não apenas para “engavetar o diploma” ou “esquecer que estudou Pedagogia” como afirmaram alguns de nossos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia*.

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil – 1988*

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo, Edusp, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 90: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. *Cad. CEDES*. Vol. 24, nº 82. Campinas. 2003.

- GATTI, Bernardete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil na última Década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13. nº 37. jan/abr. 2008.
- GIDDENS, ANTONY. *Sociologia* (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- GUIMARAES, CÉLIA. M. Perspectivas para a educação infantil. Araraquara: JM Editores, 2005.
- LAW, Martin. Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, pp. 117-130, jul/dez. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010.
- MOSCOVICI, S. Préface. In: HERZLICH, C. *Santé et maladie*. Paris: Mouton, 1969.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Ed.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press. 1981. p. 181-209.
- \_\_\_\_\_. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. & MOSCOVICI, S. (Eds.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984b. p. 3-70.
- MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: S. MOSCOVICI (Ed.). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1984a. p. 539-566.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. Cortez: São Paulo, 1999.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. *Revista de Educação Brasileira AEC*, Rio de Janeiro, n. 104, 1997. RAMOS DE OLIVEIRA (2006)
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, 2007.
- ROLDÃO, M. C. e et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de formação de professores*, v. 1, n. 2, setembro/2009.

