

PROFISSÃO PROFESSOR: EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE O BOM EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE



TEACHING PROFESSION: STUDENTS' EXPECTATIONS ON THE GOOD PRACTICE OF TEACHING PROFESSION

Vol.9 nº 18 jul./dez.2014
p. 419 - 434

Alberto Albuquerque Gomes¹

Silvia Adriana Rodrigues²

Simone Brandolt Fagundes³

Dulcinéia Beirigo de Souza⁴

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte do estudo comparativo, em andamento desde o ano de 2012, entre três instituições, duas brasileiras e uma portuguesa, denominado “Estudo sobre formação inicial de professores em Brasil – Portugal”, com objetivo de identificar e analisar de forma comparativa o desenvolvimento da aprendizagem profissional da docência nos cursos oferecido por distintas instituições de ensino superior. Desta forma, dentro dos limites deste trabalho, apresentaremos resultados e reflexões parciais acerca das expectativas sobre ser professor de estudantes matriculados em instituições no Brasil (UNESP/Pres. Prudente-SP e UFMS/Corumbá-MS) e em Portugal (ESES/Santarém). A pesquisa de caráter qualitativo usou questionário semiestruturado para coleta dos primeiros dados junto aos estudantes dos referidos cursos, sendo a discussão ora apresentada centrada nas respostas oferecidas a somente três questionamentos. Na análise das informações obtidas observamos que é possível afirmar que há a predominância de uma representação idealizada e positiva acerca da profissão docente elaborada pelos estudantes em processo de formação inicial. Partindo do pressuposto de que as representações dos estudantes organizam as comunicações e as condutas sociais, neste caso em específico, condutas profissionais, podemos considerar então que essas imagens positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as imagens sociais negativas que atualmente cercam a profissão.

¹Doutor em Educação; Professor Assistente na Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Unesp de Presidente Prudente. E-mail: alberto@fct.unesp.br

²Mestre em Educação; Doutoranda em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Unesp de Presidente Prudente; Professora Assistente na UFMS – Campus do Pantanal. E-mail: silvia.rodrigues@ufms.br

³Mestranda em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Unesp de Presidente Prudente; E-mail: enomis.bf@hotmail.com

⁴Mestre em Educação; Doutoranda em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Unesp de Presidente Prudente; Diretora de escola do município de Presidente Prudente-SP. E-mail: dulcibeir@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: docência, formação inicial, expectativas profissionais.

ABSTRACT: This paper presents an approach to the comparative study entitled "Study on initial teacher education in Brazil-Portugal". This study is ongoing since 2012 amongst three institutions, two Brazilian and one Portuguese, in order to comparatively identify and analyze the development of teaching profession learning process in courses offered by different institutions of higher education. Thus, within the limits of this paper, results and partial reflections on the expectations related to being a teacher of students enrolled in institutions in Brazil (UNESP/Pres. Prudente-SP and UFMS/Corumbá-MS) and in Portugal (ESES/Santarém) are presented. The qualitative research study used a semi structured questionnaire to collect initial data from the students of these courses, being the discussion presented here focused on the answers given only to three of the questions. In an analysis of the obtained information it is clearly noticeable that there is a predominance of an idealized and positive representation concerning the teaching profession developed by students in the initial training process. Starting from the assumption that the representations of students organize social communications and conducts, in this specific case, professional conducts, then we can consider that these positive images regarding the teaching profession may serve to counteract the negative social images which currently surround the profession.

KEYWORDS: teaching, initial training, professional expectations.

Introdução

Ser professor, profissão outrora idealizada como estável e segura, tornou-se nos tempos atuais profissão estigmatizada e questionada, quer seja pelo Estado ou pela sociedade civil, e, questionada pelos alunos e seus pais. Quais as razões dessa metamorfose das representações sobre a profissão docente?

São estas, entre outras questões, que movem a discussão ora apresentada: um recorte da pesquisa, de abordagem qualitativa, e caráter longitudinal, denominada "Estudo sobre formação inicial de professores para infância no Brasil e em Portugal", que tem como objetivo identificar e analisar de forma comparativa como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência nos cursos de formação em três instituições distintas de ensino superior, desenvolvida no âmbito do GPDFIRS⁵.

A fim de compreender como decorre esse processo, realizamos uma investigação junto a estudantes do Curso de Pedagogia de duas universidades brasileiras: Universidade Estadual Paulista – (FCT/UNESP - Pres. Prudente) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN-Corumbá) e de um curso de formação de professores para educação básica da Escola Superior de Educação de Santarém em Portugal (ESE-Santarém-PT). Ao focarmos nosso olhar nesse contexto, vislumbramos um conjunto de novas demandas que pressionam os candidatos a professores quanto a seus papéis, tarefas e identidades.

O contexto de formação de professores no Brasil e em Portugal

Os sistemas educativos do Brasil e de Portugal são sistemas complexos, operados a partir de leis de bases, de caráter mandatório, que fundamentam, direcionam e orientam todos os procedimentos em relação às intencionalidades e finalidades da educação⁶.

Embora, ao longo dos anos tenham ocorrido alterações buscando a adequação aos contextos contemporâneos, estas leis sofreram modificações pontuais que de maneira global não afetaram suas estruturas principais; ao analisá-las comparativamente observamos semelhanças quanto à composição geral da representatividade da educação para ambos os países.

A LDB 9.394/96 é constituída de 92 artigos separados em capítulos que versam desde os princípios e fins da educação até a origem dos recursos orçamentários. Sua estrutura final resultado de seis anos de longos debates entre a sociedade civil e os parlamentares: a disputa centrou-se na responsabilidade e a possível forma de controle social do Estado para com a educação.

Em Portugal a LBSE nº 46/86 é constituída de 67 artigos divididos em nove capítulos que versam desde os princípios e organização do sistema educativo até as diretrizes do ensino particular e cooperativo. No decorrer do seu processo histórico a LBSE 46/86 sofreu três alterações significativas definidas pelas leis nº 115/97; nº 49/2005 e nº 85/2009.

Em relação aos princípios norteadores gerais de ambas as leis, a presença do Estado e a sua responsabilidade direta na promoção e democratização do acesso à educação são asseguradas ao se estabelecer um vínculo direto entre a referida lei e a constituição nacional de cada país.

Art. 2º 1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. 2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (PORTUGAL, 1986).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Observa-se que a construção das leis reflete a responsabilização do Estado quanto aos seus deveres e garantia de direitos para com a educação, sendo que o modelo português reflete um projeto mais nacionalista centrado no Estado, enquanto o modelo brasileiro reflete uma proposta mais liberal, incluindo a família e a sociedade como entes responsáveis junto ao processo de desenvolvimento educacional junto ao Estado.

A LBSE 46/86 enfoca a questão da realidade portuguesa frente às modificações sociais e à necessidade da educação contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, garantindo a fidelidade e a identidade nacional o que é denominado de “matriz histórica de Portugal”. É importante destacar que a promulgação desta lei coincide com o ingresso de Portugal na União Europeia⁷.

Essa lei tem como principal característica garantir o avanço nos processos educacionais mantendo-se as bases de uma forte identidade e tradição nacional.

Art. 3 - a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da conscientização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo (PORTUGAL, 1986).

Por outro lado, a LDB 9.394/96 gestada no período de redemocratização do país e grande efervescência na América Latina no que diz respeito a uma reorientação econômico-financeira e ideológica de bases (neo) liberais, tem como principal característica um discurso centrado nos plenos direitos assegurados, dialogando sobre a universalização e gratuidade da educação, seu vínculo com o trabalho e práticas sociais, bem como um moderno e audacioso plano de gestão democrática.

Embora haja controvérsias sobre avanços e retrocessos da legislação⁸, o fato é que houve uma significativa expansão do ensino público com definição da educação básica incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio⁹, além de atribuir

competências aos entes federados¹⁰.

Outro aspecto que nos interessa nesse texto é abordar como essas leis regulam e disciplinam a formação dos profissionais da educação, suas competências, atribuições e papel no sistema educacional de seus países.

No caso brasileiro a LDB 9.394/96 destaca que a formação de professores para atender a demanda nacional de acordo com os objetivos e especificidades educacionais deve estar amparada em três tópicos centrais:

- I. a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho
- II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Essa preocupação com a formação de professores da educação básica denota um significativo avanço em relação às leis anteriores (4.024/61 e 5.692/71) que remetiam esta tarefa aos antigos cursos normais e às licenciaturas específicas.

O fato de a LDB atual definir como exigência básica para o exercício do magistério na educação básica a formação em nível superior em universidades e institutos superiores de educação sem dúvida alguma representa a possibilidade de melhoria na formação de professores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em 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 em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Em relação à docência no ensino superior, fica definido no Art. 66 que ela deverá ser realizada, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, seguindo orientação e determinações do MEC quanto às exigências mínimas legais dispostas nos instrumentos de avaliação para cada curso de graduação.

Por outro lado, em Portugal a LBSE 46/86, define que a formação de educadores e professores dar-se-á em nível superior; será contínua quanto ao processo de aperfeiçoamento; integrada através da preparação científico-tecnológica com a articulação teoria-prática com uma base crítica e atuante que a conduza a uma prática reflexiva.

A formação inicial para atuação no ensino pré-escolar, básico e secundário está disposta a partir de tópicos específicos do Art. 34 de referida lei que asseguram que:

1. Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário devem adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino;
2. O governo define, por decreto lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente;
3. A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário;
4. O governo define, por decreto lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico [...];
5. A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário; [...] (PORTUGAL, 1986).

O que podemos destacar aqui é que além da semelhança das exigências com relação à formação de professores em Portugal e no Brasil, observa-se que os mecanismos

de regulação estabelecidos na lei portuguesa colocam o Estado numa situação de maior controle e intervenção no sistema educacional.

Além disso, observa-se que a complexidade verificada na lei brasileira, no que diz respeito à atribuição de responsabilidades aos entes federados (União, Estados e Municípios) não se verifica na lei portuguesa, evidente pela ausência de definição de responsabilidades de outros entes públicos, conforme se verifica nos artigos 37, 38 e 44 da Lei de Bases.

Art. 37.º Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.

Art. 38.º O planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários.

Art. 44.º Leis especiais regulamentarão a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração, tendo em atenção que serão da responsabilidade da administração central [...] (PORTUGAL, 1986).

No caso português, há que se considerar que o ingresso do país na União Europeia e a adesão ao Protocolo de Bolonha que propôs a consolidação, até 2010, de um Espaço Europeu de Ensino Superior, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países de outros continentes acarretou significativas mudanças internas no sistema educativo português. Um dos principais objetivos do Processo de Bolonha é criar um espaço europeu de ensino superior¹¹.

A intenção de criação de um espaço de ensino superior europeu tem suas raízes nas profundas transformações que atingiram o mundo no período após a segunda grande guerra, quando as relações sócio-políticas e econômicas foram reordenadas e dirigidas por novos imperativos, notadamente a competitividade econômica.

A organização do bloco europeu é um claro exemplo da tentativa de integração econômica com vistas a fazer frente às novas necessidades de competitividade internacional e da desregulamentação dos Estados. O Processo de Bolonha pode ser classificado como um dos aspectos dessa nova ordem: a reorganização do ensino superior.

Este processo pode ser compreendido a partir de dois pontos de vista: o primeiro diz respeito às questões que poderíamos chamar de macroquestões que se referem a aspectos estruturais da economia europeia. A criação de um espaço de ensino superior europeu preconizada pelo Processo de Bolonha obedece a essa lógica, ou seja, elevação da competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior como forma de restabelecer a competitividade econômica do bloco europeu e como “fator insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia (sic)” (SANTOS, 2002, p. 2).

Por outro lado, é preciso considerar as microquestões, isto é, aspectos mais específicos da própria universidade, questões relativas à crise que atinge esta instituição, à necessidade de avaliação externa, à força das corporações profissionais no interior da universidade, etc. (TEODORO, 2004).

Em linhas gerais, a adesão ao Protocolo de Bolonha “obrigou” o Estado português a assumir algumas premissas da formação de nível superior que, sem dúvida, influenciaram diretamente o modelo de formação de professores de Portugal; a começar pela duração dos cursos de formação inicial – três anos.

Esse compromisso de adequação aos pressupostos agendados pela União Europeia rumo à criação de um espaço europeu de ensino superior fica evidente no teor dos

documentos publicados pelo Ministério da Educação, conforme se verifica no excerto abaixo:

No contexto do Processo de Bolonha, a qualificação profissional que habilita para a docência será adquirida [...] apenas através da frequência de cursos do 2.º ciclo do ensino superior que conferem o grau [...] o total da formação superior necessária varia entre 240 e 300 ECTS (180 + 60 a 120), conforme o nível e a área de docência a assegurar. No caso dos professores generalistas, a formação do 1.º ciclo já tem objectivos de preparação para o ensino, sem prejuízo de poder capacitar para um leque mais alargado de actividades profissionais no sector da formação, da animação e da comunicação sociocultural. No caso dos professores de disciplina(s), só o curso do 2.º ciclo se destina especificamente à preparação para o ensino [...] (PORTUGAL, 2007, p. 7).

A consequência mais evidente na formação de professores foi a substituição das antigas escolas do magistério primário pelas Escolas Superiores de Educação enquadradas no ensino superior politécnico o que redesenhou o modelo de formação de professores para os primeiros seis anos do Ensino Básico. “[...] Agora é organizada uma formação onde o 1º ciclo é pensado como charneira de um processo que vai do pré-escolar ao 2º ciclo do Ensino Básico, com os professores a concluírem a sua formação inicial com o grau de mestre” (FERREIRA; MOTA, 2009, p. 85).

Ou seja, o Processo de Bolonha,

[...] apontando para a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1.º ciclo de “banda larga” e um 2.º ciclo de especialização, coloca na ordem do dia a necessidade de se reequacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares, terminando com o sistema manifestamente precário da profissionalização em serviço. (PONTE, 2006, p. 4)

Evidentemente que a imposição de um novo quadro para a formação em nível superior em Portugal, especialmente na formação de professores, não resultou na imediata transformação do processo. Porém, o país não estava mais sujeito às pressões de rápida formação de professores para atender à demanda resultante da expansão dos sistemas educativos. Pelo contrário, os sistemas educativos apresentavam sinais de exaustão, não mais absorvendo profissionais da educação¹².

O horizonte que se desenha após a assinatura do Protocolo de Bolonha está fortemente marcado pela preocupação em superar a formação precária de professores; neste sentido os cursos superiores são reorganizados da seguinte forma:

[...] 1.º ciclo de estudos superiores representa uma primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração tendencial de três anos. Sendo assim, não se afigura adequado situar neste nível a formação do professor, devendo esta efectuar-se ao nível do 2.º ciclo de estudos superiores, ou seja, o mestrado, nivelando por cima e não por baixo os requisitos mínimos desta formação. Só deste modo se pode assegurar uma formação adequada nas diversas facetas de qualificação do professor e só desse modo se pode assegurar o reconhecimento social indispensável ao efectivo exercício da profissão. (Ponte, 2006, p. 10)

Este panorama verificado em Portugal certamente é um elemento diferencial na formação de professores em relação ao Brasil, embora apenas uma década separe a criação da Lei de Bases portuguesa (1986) e Lei de Diretrizes e Bases brasileira (1996).

A teoria das representações sociais como pressuposto

Para compreender este contexto e essas condições postas ao futuro professor, temos nos baseado na Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici

(1961) que se constitui em importante aporte teórico para a compreensão dos processos de construção da identidade do professor.

Segundo Gilly (1989, p. 363)¹³, “O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos educativos é que orientam a atenção sobre o papel do conjunto organizado de significações sociais no processo educativo”.

Desta forma, acreditamos que os estudos sobre representações sociais como formas de conhecimento do senso comum (JODELET, 2005), contribuem de forma significativa para compreender como os estudantes em processo de formação inicial percebem elementos como ser professor, escola, profissão, profissionalidade, etc.

Pensando especificamente sobre a representação do 'ser professor', podemos sugerir algumas hipóteses que influenciam esta percepção. Por um lado, podemos aventar que por ser uma profissão pública – e, também funcionário público – e pelo fato de ter surgido no âmbito da consolidação do Estado Moderno, acompanha a tendência de crise deste Estado. Por outro lado, este mesmo Estado em crise, aponta para novas demandas em relação ao professor que passa a ser cobrado e questionado com relação às suas tarefas e competências profissionais.

Este paradoxo coloca a profissão docente na berlinda lançando dúvidas sobre a autonomia intelectual do professor e sua capacidade de estabelecer relações equilibradas com a comunidade escolar, notadamente os alunos.

Quando falamos de 'ser professor' referimo-nos a uma profissão e a associamos ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo. Em nossa sociedade há uma crescente diferenciação de atividades e uma progressiva institucionalização dessas, tornando a profissão algo complexo, cujo corolário é um conjunto de atividades que distingue o trabalhador, mas que possui outras dimensões distintas.

Segundo Dubar (2005) as profissões, no ocidente, originaram-se das corporações medievais, que congregavam pessoas com interesses econômicos, políticos e culturais comuns, condição assegurada àqueles que tinham o direito de fazer parte de uma corporação reconhecida. O termo profissão refere-se a 'profissão de fé' – juramento feito por aqueles que ingressavam em uma corporação, que reunia trabalhadores manuais e intelectuais, artistas e artesãos que “professavam a arte de seu trabalho”. A sociedade medieval possuía uma rígida hierarquia, estabelecendo uma oposição entre os pertencentes às corporações de ofícios juramentados e os jornaleiros, que trabalhavam por jornada/dia. Para o mesmo autor, cria-se aí “um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mão, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão, etc.” (DUBAR, 2005, p. 124).

Embora associemos a palavra profissão ao conjunto de atividades que este ou aquele trabalhador exerce na maior parte de seu tempo, não devemos associar simples e diretamente à atividade docente sem tipificar as especificidades do ser professor, embora as palavras professor e profissão sejam próximas em seus significados. Professor designa o sujeito que professa, aquele que diz a verdade publicamente; profissão designa uma ocupação ou atividade especializada e voltada ao ato de professar.

Podemos dizer então, que professores constituem num grupo permanente e duradouro tendo como papel social fundamental a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelas gerações anteriores bem como assegurar a perpetuação de determinadas regras da vida social, tais como a moral e autoridade.

Porém, diferentemente de outros grupos profissionais

A (s) cultura (s) dos professores não é (são) mais do que a soma do que os professores pensam, dizem e fazem, enquanto membros de uma mesma comunidade profissional. Esta decorre, por sua vez, de um conjunto de condições e processos endógenos e exógenos que vão contribuindo continuamente para a configuração e reconfiguração de sua actividade (LOUREIRO, 2001, p. 32).

Uma vez esclarecido alguns tópicos que consideramos essenciais sobre o que é ser professor, cabe a pergunta: o que ser bom professor?

Quando nos referimos ao mau e bom professor remetemo-nos a juízos de valor que variam no tempo e no espaço (CUNHA, 1989), isto é, é a representação social do ser professor. Consideramos então, que atribuir qualidades ou defeitos ao professor resulta de práticas sociais concretas que são o substrato das representações sociais sobre ser professor.

Historicamente o exercício da profissão docente baseava-se no entendimento de que bom professor era aquele especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade. Entretanto, atualmente isso não é suficiente para caracterizá-lo (TARDIF, 2002). Na atualidade, é importante concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes considerados necessários para o exercício de sua profissão derivam também de sua experiência, tanto no processo de formação inicial quanto continuada e devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional.

Maia, Alves-Mazzotti e Magalhães (2012) apontam que as discussões sobre a melhoria da qualidade de ensino trazem para a cena diversos argumentos a favor da superação do modelo de formação de professores fundado na racionalidade técnica. Este posicionamento se assenta no entendimento de que a docência é também um trabalho intelectual e não uma tarefa puramente técnica. Decorre deste entendimento a defesa de que a preparação profissional não ocorre exclusivamente no processo de formação inicial, mas pautada também nas experiências cotidianas como fonte de formação, sendo o docente sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional; entendendo-o em diferentes dimensões: prático-reflexivo, autônomo, e articulador dos saberes adquiridos no seu fazer docente.

Nesta direção, Oliveira et al. (2006, p. 548) esclarecem 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 [...]

Nóvoa (2013) defende que a formação dos professores deve vir de dentro, referindo-se à continuidade da formação do professor em serviço, haja vista a rapidez com que recém-formados tem sido absorvidos pelo mundo do trabalho. A formação inicial é essencial para a aquisição de conteúdos que devem ser ensinados na escola, mas não é suficiente para que o futuro professor domine as habilidades necessárias para o exercício de seu trabalho.

Em nosso estudo, assumimos como pressuposto básico que a formação inicial de professores e os elementos introduzidos na biografia do futuro professor, constituem-se como elementos fundamentais na construção do que podemos denominar identidade de professor.

Considerando os movimentos mais recentes em torno da formação de professores, observamos uma crescente preocupação com a definição de diretrizes nacionais para a formação de professores alicerçada pelas políticas de universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório e melhoria da qualidade da aprendizagem nesse nível escolar ao longo dos anos 1980 e 1990, o que justifica a preocupação de vários pesquisadores quanto à formação inicial de professores, pois os sistemas educacionais sofrem uma grande pressão por conta do aumento da demanda quantitativa e qualitativa e das transformações globais e locais que impõem a reelaboração dos modos de vida, ou seja, que as agendas fossem reescritas indicando novas prioridades.

Com relação à educação escolarizada, restam evidentes as preocupações com os índices de aprovação e evasão, relação custo-benefício, educação como investimento na

qualidade da força de trabalho. Essa modificação de pauta repercute não só no cotidiano dos indivíduos como também nos cotidianos coletivos, materializando-se na construção de novas legislações e novas políticas regulatórias dos sistemas de ensino.

A preocupação em captar e compreender representações sociais de sujeitos envolvidos com o complexo processo de ensinar e aprender exige do pesquisador alguns cuidados, pois se trata de captar elementos da subjetividade desses sujeitos, um tipo de conhecimento construído acerca de um processo, de um fazer coletivo, sendo então necessário considerar que este tipo de conhecimento se constitui 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 (MOSCOVICI, 1978).

Assim sendo, compreender as representações do futuro professor exige que admitamos a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos, visando não reduzir a compreensão, a explicação que se busca.

Recorte metodológico e discussões preliminares

Conforme anunciado anteriormente, a discussão ora apresentada se configura num pequeno substrato de uma pesquisa longitudinal, em andamento desde o ano de 2011. A investigação, de abordagem qualitativa, tem como proposta acompanhar estudantes matriculados em cursos de Pedagogia ao longo de todo o processo de formação inicial para a docência, em distintas instituições públicas de ensino superior, com vistas a compreensão de como se dá a evolução da aprendizagem profissional.

Os dados ora trazidos referem-se a algumas questões do questionário aplicado no início do ano letivo de 2011 junto a estudantes em processo inicial de formação para a docência. A coleta foi realizada após o período de adaptação dos alunos à vida universitária, (modo censitário), buscando garantir maior fidedignidade dos dados, não sendo utilizados modelos aleatórios para composição de amostra. O universo de sujeitos foi composto por um total de 164 sujeitos, 55 portugueses (Santarém) e 109 brasileiros (32 de Corumbá-MS e 77 de Presidente Prudente - SP).

O questionário foi construído a partir de quatro eixos: perfil dos alunos: caracterização pessoal (idade e sexo); situação econômica (emprego/renda, idade de início de atividade laboral, dias e horas de trabalho semanal); percurso escolar (origem escolar - ensino infantil, fundamental e médio); representação sobre o curso (onde pretende atuar, expectativa em relação à graduação, expectativas de dificuldades) além de questionamentos acerca de sua percepção da profissão docente.

Assim, as três questões a serem discutidas neste texto foram apresentadas aos participantes da pesquisa da seguinte forma: “Um(a) bom/boa professor(a) é aquele(a) que...”; “Um(a) mau/boa professor(a) é aquele(a) que...”; “Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura?”.

Acerca das respostas sobre o bom professor, podemos agrupá-las da seguinte forma: as referências à capacidade profissional de gerir conteúdos; capacidade de conduzir as relações em sala de aula e as características humanas essenciais ao profissional; e, as que fazem menção a identificação com a profissão.

As respostas mais recorrentes dos sujeitos das três instituições apontam características humanas essenciais ao profissional, tais como capacidade de compreensão,

respeito e auxílio ao aluno, bom relacionamento; ainda são citadas capacidades de respeito à diversidade, motivar e atender as necessidades da criança, ser paciente, carismático, carinhoso e cuidadoso. Dentre os sujeitos de Presidente Prudente encontramos o número mais expressivo de respostas desta natureza (47 de 77 sujeitos).

Interage com a família da criança. Têm paciência, É alegre, espontâneo. Sabe interpretar o que a criança necessita ou está passando num determinado momento. (Sujeito CB 06- UFMS/Corumbá-MS).

Faz o que gosta não julgando o aluno antes de saber a sua verdadeira relação familiar. Aquele que tem paciência, dedicação e sabedoria para lidar com as diferenças. (Sujeito PP 15- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Tem em consideração que cada criança é um caso específico, ninguém é igual a ninguém, não têm todos as mesmas reacções, os mesmos modos de pensar e o adulto deve prestar atenção em todas as atitudes das crianças. (Sujeito PT 23- ESES/Santarém).

O segundo grupo de respostas mais indicadas faz menção à capacidade de gerir conteúdos e a chamada competência técnica, referindo-se ao domínio de conteúdos e metodologias adequadas a uma prática docente considerada qualitativamente positiva. Aqui também agregamos as respostas que se referiam à atualização/formação permanente.

Consegue fazer com que o aluno se sinta a vontade na sala de aula para questionar e explicar determinado conteúdo [...] sabe ensinar o aluno de uma forma que ele se sinta seguro. (Sujeito CB 17- UFMS/Corumbá-MS).

Tem uma boa formação académica e que saiba explicar e ensinar bem os seus futuros alunos. (Sujeito PT 34- ESES/Santarém).

Se prepara para dar aulas, está sempre se atualizando, busca novas formas de passar conhecimentos para o aluno. (Sujeito PP 38-UNESP/Pres. Prudente).

A terceira categoria de respostas mais citadas refere-se à identificação com a profissão. Aqui agrupamos respostas que fazem referência ao gostar do que faz, ao comprometimento, profissionalismo e dedicação.

Se dedica totalmente, e gosta do que faz, procura sempre o melhor para a criança (aluno). (Sujeito PP 22- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Faz o que gosta e se dedica ao que faz. (Sujeito CB 10- UFMS/Corumbá).

exerce a sua profissão com vontade e profissionalismo. (Sujeito PT 31- ESES/Santarém).

Cabe ainda inferir que a imagem que os sujeitos têm de um bom educador é a de um profissional que tem pleno domínio de suas tarefas, além disso, ou talvez em consequência é também o profissional que respeita o aprendiz e gosta do que faz, em última instância, o bom professor é aquele que considera o aluno como o centro, como ponto mais forte do processo-ensino aprendizagem.

Estes dados parecem avançar em uma direção diferente da trazida por Cunha (1989), cujos dados da pesquisa que também procurou investigar o que seria o bom professor, evidenciou que por parte dos sujeitos o entendimento mais forte de que o bom professor é aquele que estabelece vínculos afetivos positivos com os alunos, sem haver, no entanto menção a um posicionamento político do profissional. Desta forma, cremos que ao apontar que o bom professor é aquele “Se dedica à sua profissão [...]” (Sujeito CB 02-UFMS/Corumbá-MS), sugere em grande medida o entendimento da necessidade de um posicionamento político acerca do papel social agregado a profissão.

Analisando as disparidades entre os dois contextos, entre os sujeitos brasileiros há a preocupação de respeito a diversidade e relacionamento adequado com as famílias, além da paciência, que não são mencionados em nenhuma das respostas dos sujeitos portugueses.

Acerca da questão sobre o que seria um mau professor, corroborando os dados

obtidos na questão anterior, na visão dos sujeitos, o mau professor é aquele que não vê o aprendiz como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, como o centro da prática pedagógica, exercendo a profissão de forma desqualificada, sem comprometimento, apenas por obrigação, sendo expressivo, entre os sujeitos brasileiros (de ambas as universidades), o número de respostas que se referem ao não comprometimento com a profissão.

Não respeita o aluno, é mal educado, não tem perspectiva para o aluno e não dá exemplo para o mesmo. (Sujeito CB 01 - UFMS/Corumbá-MS).

Não é realizado profissionalmente, trabalha só em função do salário e não do desenvolvimento intelectual de seus alunos. (Sujeito PP 10- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Não ouve, e pior, não escuta, não observa e por vezes baseia-se apenas nos pais quando há uma grande diferença de comportamento entre casa e escola, é aquele que simplesmente se preocupa com o dinheiro ao fim do mês. (Sujeito PT 06- ESES/Santarém).

No caso da escolha profissional, ao nos referirmos especialmente à profissão docente, também inferimos que ela pode ser associada ao exponencial aumento de vagas nos cursos de formação de professores em nível superior e a rápida absorção destes pelo mercado de trabalho, o que nos leva a pensar sobre os sujeitos que neles ingressam, as trajetórias que antecedem sua chegada à universidade e em que dimensão a carreira de professor é considerada pelos sujeitos pesquisados ao fazerem essa opção.

Ao analisarmos as respostas oferecidas pelos sujeitos quando inquiridos sobre o que deve ser importante aprender no curso de licenciatura, agrupamos as respostas em quatro conjuntos: metodologia e didática, habilidades profissionais, fundamentos teóricos e um agrupamento de respostas genéricas onde não há nenhuma especificação sobre o tipo de conhecimento a ser aprendido, conforme os exemplos que se seguem.

Penso que tudo o que aprendemos é importante. (Sujeito PT 31 - ESES/Santarém).

Tudo que esteja ligado à educação. (Sujeito CB 15- UFMS/Corumbá-MS).

Tudo que é ministrado no curso é importante, o que varia é o desempenho de cada um. (Sujeito PP 41- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Especificamente sobre o conteúdo destas respostas, acreditamos que há um paradoxo a ser entendido ao longo pesquisa; se por um lado a característica genérica expressa pode indicar a valorização de todo o processo de formação e a não especificação de um conteúdo ou experiência proporcionado pelo curso como mais importante; por outro lado, a resposta “tudo”, pode também ser entendida como ingênua, pois indica falta de clareza acerca das implicações da profissão docente e o complexo processo de formação nela embutido.

Considerando o eixo, metodologia e didática, no qual observamos maior frequência de respostas dos três segmentos investigados, identificamos grande preocupação com os saberes advindos das disciplinas que tratam da fundamentação metodológica e aspectos específicos da didática.

O método ideal para ensinar da forma certa. (Sujeito CB 31 - UFMS/Corumbá-MS).

Por exemplo, o tipo de relações que os pais dos alunos desenvolvem com a escola e com os professores, que métodos utilizar em situações específicas do percurso escolar, etc. (Sujeito PT 40- ESES/Santarém).

O mais importante é aprender a preparar aulas e a maneira de como lidar com uma sala cheia de crianças. (Sujeito PP 48- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Observamos, entretanto, que apesar dessa evidência, quando comparamos as respostas dos segmentos brasileiro e português, notamos maior preocupação dos sujeitos

portugueses com relação aos aspectos formativos do estágio de docência enquanto que os sujeitos brasileiros não fazem referência a essa questão, enfatizando somente o papel das disciplinas específicas quanto ao “preparo prático” para a docência.

O estágio principalmente. (Sujeito PT 01 - ESES/Santarém).
 A experiência decorrida no estágio. (Sujeito PT 36 - ESES/Santarém).
 Os estágios, sem dúvida. (Sujeito PT 42 - ESES/Santarém).

Diversamente do que se apresentou nas questões anteriores, nos outros eixos a frequência das respostas não foi coincidente demonstrando que os mesmos elementos específicos da formação inicial nas diferentes instituições pesquisadas têm impacto diferente na construção das representações do estudante sobre a formação inicial e sobre conteúdos necessários para isso.

Enquanto o segundo aspecto mais citado pelos sujeitos brasileiros se enquadra no eixo “habilidades” (lidar, entender as crianças), com 35 respostas, entre os sujeitos portugueses essa preocupação é pequena, havendo somente quatro respostas.

Como lidar com a criança. (Sujeito CB 27- UFMS/Corumbá-MS).
 É importante que o estudante aprenda lidar com as crianças. (Sujeito PP 11- UNESP/Pres. Prudente-SP).
 [...] a relação com as crianças. (Sujeito PT 24 - ESES/Santarém).

Aproximando as respostas obtidas no primeiro eixo – metodologia e didática -, e este segundo, é possível inferir que os sujeitos brasileiros entendem a função básica da docência como a de ensinar, sendo sua primeira preocupação estarem aptos para tal. Parece-nos ainda que este ensinar se assemelha ao apontado por Roldão (2007, p. 95) quando afirma que:

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (grifos da autora).

Entre os sujeitos portugueses a segunda resposta mais citada é a que indica que todos os conhecimentos adquiridos no curso de formação são importantes. Acerca da valorização dos fundamentos teóricos na formação inicial, foram sete sujeitos brasileiros (sendo somente um da UFMS/CPAN) e três portugueses que fizeram menção direta a questão.

Os fundamentos para se educar as crianças. (Sujeito PP 01 - UNESP/Pres. Prudente-SP).
 Essencialmente é necessário ter disciplinas mais baseadas em comportamentos dos alunos. (Sujeito PT 28- ESES/Santarém).
 Comportamentos, psicologia e as áreas científicas principais. (Sujeito PT 29- ESES/Santarém).

Nesta direção é importante ainda referir que apenas quatro sujeitos, três brasileiros e outro português, citaram textualmente a importância de aprender a articular teoria e prática; e somente um estudante do contexto brasileiro aponta a necessidade de desenvolver a consciência crítica.

É importante que se trabalhe a teoria e a prática. (Sujeito PP 13- UNESP/Pres. Prudente-SP).
 [...] a teoria, mas ainda a prática. (Sujeito PT 06- ESES/Santarém).
 É necessário que o estudante aprenda ter senso crítico [...] (Sujeito PP 10- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Este dado nos parece bastante intrigante, pois pode indicar o entendimento equivocado da desarticulação de duas dimensões igualmente importantes da formação e da

prática docente. Isso porque conforme afirma Nóvoa (2013, p. 203), a profissão docente implica uma prática que “não se traduz numa mera ‘transposição’: por um lado supõe uma transformação dos saberes, por outro, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (grifos do autor).

Merece destaque o fato de haver entre os sujeitos brasileiros a preocupação em aprender a trabalhar com a diversidade, as diferenças e com crianças com necessidades educacionais especiais que não foi citada pelos sujeitos portugueses.

Aprender a lidar com as diferenças. (Sujeito PP 06- UNESP/Pres. Prudente).
Como se relacionar com os alunos com deficiência. (Sujeito CB 05- UFMS/Corumbá-MS).
O mais importante é aprender a educar e saber lidar com as crianças de diversas culturas e costumes. (Sujeito PP 40- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Outro aspecto a ser destacado é o número de sujeitos portugueses que não respondeu a esta questão (16), bem como a diversidade de respostas oferecida pelos brasileiros; tal dispersão não permitiu o agrupamento nos eixos definidos. São exemplos desta dispersão:

Incentivo, passar a incentivar mais os alunos (Sujeito PP 27- UNESP/Pres. Prudente-SP).
Ter autoridade (Sujeito PP 12- UNESP/Pres. Prudente-SP).
Como lidar quanto a própria instituição de trabalho (Sujeito PP 52- UNESP/Pres. Prudente-SP).

Por outro lado, de forma geral, podemos sugerir que a predominância de uma representação idealizada e positiva sobre a profissão docente elaborada pelos sujeitos em processo de formação inicial. Partindo do pressuposto que estas representações dos sujeitos organizam as comunicações e as condutas sociais, neste caso, condutas profissionais, podemos considerar então que essas imagens positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as imagens sociais negativas que cercam a profissão.

Algumas considerações

Ao contrapormos as expectativas dos estudantes em formação e as várias funções atribuídas aos professores da educação básica que impõem ao docente, no exercício cotidiano da profissão, uma nova série de tarefas e exigências, podemos recorrer a Tardif (2001) que aponta que o trabalho cotidiano do professor é um ato que engloba não apenas a prática pedagógica desenvolvida no interior da sala de aula, mas também uma estrutura organizacional, pressupostos, valores, condições materiais e sociais de trabalho, opções didáticas, entre outras questões, que o transformam em um processo complexo, muitas vezes pouco previsível, e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações dos seus atores. Não é de se estranhar, portanto, que diante desta diversidade de tarefas, haja certa dificuldade em definir e delimitar objetivos e prioridades da atividade docente.

O atual momento vivido por professores nos mostra que a despeito das expectativas dos estudantes em formação, futuros professores, que podemos definir como positivas e favoráveis, a situação realmente não se encontra nas melhores condições, tendo em vista a desvalorização da profissão, os baixos salários, a falta de investimentos na educação, etc. Além disso, vale considerar que a diversidade e o grande número de instituições de formação de professores também contribuem para uma desvalorização da profissão, principalmente pela grande demanda de profissionais no mercado de trabalho e a inadequada preparação para o exercício da profissão docente (MAIA; MAGALHÃES, 2011).

Quando nos defrontamos com os dados coletados aqui apresentados observamos

que segundo os sujeitos da pesquisa, bom professor é aquele que: domina conteúdos a serem ensinados; tem características humanitárias; é carismático e respeita os alunos; e, identifica-se com a profissão.

Por outro lado, o mau professor é aquele que: não vê o aprendiz como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, como centro da prática pedagógica; exerce a profissão de forma desqualificada, sem nenhum comprometimento, apenas por obrigação; não respeita os alunos; e, não tem comprometimento com a profissão.

No que diz respeito ao que seja importante aprender, os sujeitos destacaram os conhecimentos assimilados nas disciplinas de metodologia e didática e as práticas aprendidas nos estágios. Cabe aqui ressaltar que sujeitos brasileiros e portugueses enfatizam as disciplinas metodológicas e didáticas, porém, os portugueses dão ênfase maior aos estágios.

Santos e Machado (2010, p. 140), a partir do estudo similar acerca das representações sociais de professores sobre a profissão, consideram que “a representação social do ser professor é construída a partir das informações/conhecimentos que chegam às professoras durante o processo de formação (inicial e continuada) e de suas experiências práticas no contexto escolar”. De acordo com as autoras, estas representações podem ser categorizadas em três grupos: no primeiro estão as ideias relativas às ações inspiradas em modelos profissionais idealizados que expressam vocação, doação de si mesmo, dedicação ao outro. O segundo grupo contempla as ideias acerca das condições para o exercício profissional, ligadas à formação e à atuação docente. No terceiro grupo estão as representações que emitem a preocupação com os desafios do trabalho docente.

Neste sentido podemos afirmar que as representações dos docentes já em atuação pouco diferem das apresentadas pelos estudantes em processo de formação inicial analisados nesta investigação acerca do que é ser um bom profissional docente. Na opinião dos estudantes são contempladas as ideias positivas do primeiro e o terceiro grupo apresentados por Santos e Machado (2010), o que consideramos coerente, tendo em vista que as ideias do segundo grupo, ligadas as condições para o exercício da docência, serão mais perceptíveis apenas com a incursão na vida profissional ou mesmo com o adensamento do curso de formação.

Cabe finalizar reafirmando que apesar das condições desfavoráveis do trabalho docente na atualidade e dos desafios históricos inerentes a essas atividades, os estudantes em processo de formação trazem uma imagem positiva e de certa forma otimista acerca da profissão que escolheram exercer.

Notas

⁵ GPDFIRS. Grupo de Pesquisa Profissão docente: formação, identidade e representações sociais da Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente, vinculado à Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, CIERS-ed.

⁶ No Brasil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 e em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 46 de 1986.

⁷ Portugal é membro da União Europeia desde 1º de janeiro de 1986.

⁸ Saviani (2000) advertia que a reforma que a LDB representava ainda não havia sido concluída, pois transcorridos três anos de sua promulgação, o processo de sua regulamentação ainda não tinha sido concluído.

⁹ Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; [...]

¹⁰ Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

¹¹ Trata-se de uma estrutura educacional europeia integrada, com flexibilidade para atender a perfis e orientações

diferentes, de acordo com objetivos individuais e acadêmicos e em função do exercício profissional e da empregabilidade.

¹² Dados recentemente divulgados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) indicam que o número de professores desempregados mais do que duplicou de 2011 para 2012. Fonte: http://economico.sapo.pt/noticias/desemprego-entre-professores-disparou-120-no-ultimo-ano_140691.html

¹³ Tradução livre dos autores.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 19 mar.2013.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/l28525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 03 jul. 2013.
- _____. **Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/l28525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-4024-61>. Acesso em 03 jul. 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Análise de dados.** Porto: Porto Editora, 1994.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática pedagógica.** Campinas: Papyrus, 1989.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 2005.
- FERREIRA, A. G.; MOTA, L. **Do magistério primário a Bolonha.** Políticas de formação de professores do ensino primário. Exedra 1, jun./2009. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>. Acesso em 25 mar. 2013.
- GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. **Les représentations sociales: un domaine en expansion.** Paris: Presses Universitaire de France, 1989.
- JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. A. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LOUREIRO, C. A docência como profissão: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Lisboa: Asa, 2001.
- MAIA, H.; MAGALHÃES, E. **Dedicação: representações sociais de trabalho docente.** 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/helenicemaia.pdf> Acesso em 12 out. 2013.
- MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAGALHÃES, E. **Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos a dedicação por professores das series iniciais e seus formadores.** 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret010.pdf> Acesso em 13/10/2013.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image, son public.** University Presses of France, 1961/1976.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- NOVOA, A. **Nada substitui um bom professor:** propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al (Org.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36 n. 129, set./dez. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>. Acesso em 08 set. 2013.

PONTE, J. P. **Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores**. Revista da Educação, 14(1), 19-36, 2006.

PORTUGAL. Lei nº 85/2009 de 27 de agosto de 2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República. Lisboa, nº 166, p. 5635/5636, ago. 2009.

_____. Política de formação de professores em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007. Disponível em <http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/docs/politica%20formacao%20professores%20em%20portugal%20PT.pdf>. Acesso em 03 jul. 2013.

_____. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto de 2005. **Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo** e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República. Lisboa, nº 166, p. 5122/5138, ago./2005.

_____. Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986. **Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em** <<http://www.fenprof.pt.>> Acesso em 24 mar.2013.

_____. Lei nº 115/97, de 19 de setembro de 1997. Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**. Lisboa, nº 217, p. 5082/5083, set. 1997.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, p. 95-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, P. I.; MACHADO, L. B. **Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor**. Revista Profissão Docente. Uberaba, v. 10 n. 21, p. 127-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/212>. Acesso 13 out. 2013.

SANTOS, S. M. **As consequências profundas da Declaração de Bolonha**. Anais... Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica. Guimarães, 2002. Disponível em: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20profundas%20da%20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf. Acesso: 24 fev. 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. ANPED. Campinas, n. 13. p. 5-24, Jan./Fev./Mar./Abr., 2000. Disponível em:<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13apdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

TEODORO, A. **O processo de Bolonha e a reforma universitária: dos riscos potenciais às possibilidades reais de mudança**. Colóquio: O processo de Bolonha e o futuro do Ensino Superior. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa, 2004.

Recebido em: 18/03/2014

Aprovado para publicação em: 02/10/2014