



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

BEATRIZ DE SOUZA SENA

**IDENTIDADE DOCENTE DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/CCSST**

Imperatriz

2021

BEATRIZ DE SOUZA SENA

**IDENTIDADE DOCENTE DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/CCSST**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/CCSST, como requisito parcial para obtenção do Grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karla Bianca F. de Souza Monteiro

Imperatriz

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Souza Sena, Beatriz.

Identidade Docente de alunos de graduação do curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão CCSST /
Beatriz de Souza Sena. - 2021.

59 f.

Orientador(a): Karla Bianca F. de Souza Monteiro.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, 2021.

1. Construção. 2. Identidade Docente. 3.
Profissionalização Docente. I. F. de Souza Monteiro,
Karla Bianca. II. Título.

BEATRIZ DE SOUZA SENA

**IDENTIDADE DOCENTE DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/CCSST**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão – UFMA/CCSST, como requisito
parcial para obtenção do Grau em
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karla Bianca
F. de Souza Monteiro

APROVADA:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Karla Bianca F. de Souza Monteiro
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho

Prof.^a Dr.^a Francisca Melo Agapito

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus, por ter me dado força e sabedoria, para persistir no meu ensino superior. Agradeço a Universidade Federal do Maranhão por fazer meu sonho se tornar realidade, e aos meus professores, em especial, minha orientadora, Professora Doutora Karla Bianca F. De Souza Monteiro.

Agradeço a minha mãe, Juliana de Souza Silva, por tudo que fez por mim uma vida inteira, por sempre me dizer que eu era inteligente quando pensava em desistir e por me esperar chegar tarde da faculdade todos os dias.

Agradeço aos meus avós, Lizete Leandro de Souza e Silva e João Paulo Tomaz de Souza; a minha tia, Raquel de Souza Silva, por tudo que fizeram por mim desde que eu nasci, por ajudarem minha mãe a cuidarem de mim quando um “pai” me faltou, e que desde o primeiro período de faculdade, me chamam carinhosamente de “professorinha”.

Agradeço ao meu noivo, Caio Filipe Torres Pires da Silva, por tudo. Por me dar forças para querer conseguir um futuro melhor, por me aguentar todo esse período, por me obrigar a estudar quando eu não queria mais, por me repreender quando queria faltar à aula, e lógico, por me dar o dinheiro do lanche todos os dias.

Agradeço ao meu tio Paulo Marcelo de Souza e Silva, que não está mais entre nós, por ter sido um bom tio. A Covid-19 o levou do seio de nossa família. Esse ano de 2021 foi insuperavelmente, o mais difícil de nossas vidas, meus avós perderam um filho, minha mãe e minha tia Quel perderam o irmão, e eu perdi meu tio. Nunca mais o terei me chamando de “Maguinha de Saviana”.

RESUMO

A pesquisa aborda os fatores que construíram a Identidade Docente dos alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (CCSST). Estudando os significados de Identidade Docente, segundo teóricos, como Pimenta (1999, 2001, 2006), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Saviani (2008), Stockmann (2018), entre outros que irão dando vida à pesquisa no decorrer do trabalho. Apresenta a história da profissionalização docente no Brasil, como forma de entender como a docência foi vista no país, desde seu início. Analisamos o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, para entendermos como se dá a formação do discente na instituição. O objetivo central da pesquisa, é entender se os alunos de Pedagogia conseguiram construir sua Identidade Docente, estando no 8º e 9º período do curso e quais fatores contribuíram ou não para tal, tendo como referência, os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa. A metodologia adotada é uma pesquisa realizada com os discentes da UFMA, que estivessem cursando 8º e 9º períodos. O instrumento de coleta de dados foi um formulário de questões abertas, realizado de forma online.

Palavras chave: Identidade Docente. Profissionalização Docente. Construção.

ABSTRACT

The research addresses the factors that built the Teaching Identity of Pedagogy students at the Federal University of Maranhão (CCSST). Studying the meanings of Teacher Identity, according to theorists such as Pimenta (1999, 2001, 2006), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Saviani (2008), Stockmann (2018), among others who will give life to the research in the course of from work. It presents the history of teaching professionalization in Brazil, as a way to understand how teaching was seen in the country, since its beginning. We analyzed the curriculum of the Pedagogy course at the Federal University of Maranhão, in order to understand how student education takes place at the institution. The main objective of the research is to understand if the Pedagogy students were able to build their Teaching Identity, being in the 8th and 9th period of the course and which factors contributed or not to this, having as reference the theoretical contributions that underlie the research. The methodology adopted is a survey carried out with UFMA students who were attending 8th and 9th periods. The data collection instrument was an open question form, carried out online.

Keywords: Teaching Identity. Teacher Professionalization. Construction.

Lista de Tabela

Tabela 1: Matriz Curricular do curso de pedagogia

33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O curso de pedagogia como primeira escolha	45
Gráfico 2: Motivos pelo qual os alunos do 8º e 9º período permanecem no curso de pedagogia	46
Gráfico 3: Identidade docente em construção	49
Gráfico 4: espaço formativo na construção da identidade docente do aluno	50
Gráfico 5: Participação em programas de docência	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO MEU OBJETO DE PESQUISA	11
2 A PROFISSIONALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	16
2.1 A profissionalização docente no Brasil	16
2.2 A construção da identidade docente: desafios e possibilidades	24
3 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA/CCSST - IMPERATRIZ	32
3.1 Algumas reflexões sobre o PPC	33
3.2 Programas de estágios na formação docente inicial	39
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
4.1 Docentes em formação: o que pensam os graduandos?	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia, nasce da motivação pela pesquisa docente em meio as descobertas feitas logo no início da inserção na vida adulta. Antes de elucidarmos as considerações de nosso trabalho, cabe destacar que a construção e forma do texto discorrido aqui, em alguns momentos leva em consideração narrativas pessoais que foram sendo construídas juntamente com o profissional nesses anos de graduação, de forma geral trata-se da minha construção identitária do ser-sujeito docente ainda em formação.

Inicialmente, é preciso considerar que em meio às turbulências contidas na passagem do ensino médio para a graduação, tive que responder para mim mesma a pergunta que os adultos sempre fazem aos jovens, “O que você quer ser quando crescer?” O sonho de fazer a graduação em medicina, já era antigo, o ato de cuidar sempre me motivou, e num primeiro momento, eu entendia que somente conseguiria “cuidar” fazendo medicina. No entanto, como grande parte da população brasileira, acabei esbarrando nas estruturas sociais, e as dificuldades econômicas e sociais em diversos momentos quase me fizeram desistir do curso que acabara de ser aprovada, Pedagogia.

No segundo semestre da graduação tive a opção de escolher outro curso usando nota do Enem, e tentei Engenharia de Alimentos, com poucos dias, havia conseguido entrar no curso. Como o curso era no período diurno, ele facilitaria questões ligadas à mobilidade e segurança, no entanto, devido a problemas de saúde familiar e desemprego, precisei continuar estudando a noite para trabalhar durante o período diurno. Em meio às turbulências em que vivenciava no início da graduação e o desejo em abandonar o curso, a disciplina de psicologia I, ministrada pela professora Dijan Leal de Sousa, despertou em mim as curiosidades e inquietações que me fizeram enxergar na pedagogia olhares diferentes daqueles de quando entrei no curso e que deram questões que serão alimentadas nesta monografia.

Esse despertar começou com o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual a professora Dijan Leal de Sousa era coordenadora. Começava ali a minha paixão pela docência e a construção da minha identidade profissional e docente. A minha inserção no PIBID, além da oportunidade da formação continuada docente, me possibilita custear minha mobilidade até a universidade e a despesas gastas com material de estudos, como as xerox. Talvez ali, naquele momento não saberia responder o que eu estava fazendo da vida, mas hoje depois de alguns anos, essa resposta começa a ser desenhada, o PIBID, mudou a minha vida e a de diferentes jovens da camada popular que dependem de políticas públicas para continuar no ensino gratuito e de qualidade da universidade pública.

A minha formação no chão da escola básica, despertava em mim diversas questões. Era ali em meio ao estágio docente no PIBID, que eu ia construindo uma experiência em docência. E se consolida como um instrumento de construção e integração entre teoria e prática e uma das etapas para a conclusão do licenciado, sendo elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Permitindo ao futuro professor ou professora uma percepção e vivência da realidade escolar, nesse caso em uma escola básica.

Sendo assim, entendemos que um passo importante para criar condições reais para um processo de formação inicial (articulação universidade-escola) de futuros professores é o espaço escolar. Trata-se, portanto, de um tema bastante investigado no campo da educação, uma vez que pode refletir diretamente na profissionalização do docente em formação e na qualidade do ensino. Autores como Pimenta (1999, 2001, 2006), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Saviani (2008) e outros tantos, já demonstram certa preocupação com a formação inicial e pedagógica de professores nos cursos de licenciatura. Segundo as autoras Pimenta e Lima (2012) o caminho metodológico para a formação docente é a teoria e prática serem abordadas de forma híbrida. Ou seja, como qualquer outra profissão à docência também é prática num ato de aprender a fazer “algo” ou uma “ação”. Através da prática inicial docente através de programas como o PIBID, existe a aproximação da realidade e atividade teórica, proporcionando ao aluno a aproximação com a realidade no qual atuará, através da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012).

É nesse momento que alguns saberes vão sendo construídos, no contato com a realidade escolar, com a vivência do e no cotidiano escolar e, sobretudo, com as possibilidades de práticas docentes oferecidas pela prática docente. Assim, concordando com McCourt (1976), à docência aprende-se na prática, no contato com a realidade escolar, sendo assim, um ato de aprender a fazer algo ou uma ação, mas é preciso saber fazer de acordo com as diferentes situações escolares.

Em meio às práticas vividas no cotidiano escolar com as crianças do ensino fundamental, eu entendi que para cuidar das pessoas, eu não precisava ser médica. Não são apenas médicos que cuidam de outras pessoas. Os professores também cuidam. A relação de professor e aluno envolve cuidado, respeito, amor, afeto e muitos outros sentimentos. Como coloca Paulo Freire, a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Eu finalmente senti que estava encontrando meu lugarzinho nesse mundo.

Portanto, o tema apresentado aqui, foi sendo construído juntamente com a minha identidade e formação inicial docente, e por isso, o tema da minha pesquisa de monografia despontava para compreender o processo de construção da identidade docente dos alunos do curso de pedagogia. A problemática levantada entender como se dá a construção da Identidade Docente de uma parcela dos meus companheiros de graduação. Quais as experiências e o que motivava os alunos do curso de pedagogia a permanecer na graduação. A partir de nossas referências sabemos que diversos são os motivos para a evasão na graduação, no entanto, percebemos que para além da evasão precisamos compreender quais os mecanismos são utilizados e mobilizados pelos alunos para permanecer no curso de pedagogia.

Para compreendermos o nosso objeto central, destacamos as seguintes perguntas:

- 1) Na sua opinião, como se constrói a identidade docente no processo formativo durante a graduação?
- 2) Na sua opinião, existem outras relações e vivências que contribuem para a construção da identidade docente? Quais?
- 3) Quais os fatores que influenciam para a não construção da identidade docente no decorrer do curso de Pedagogia?

- 4) Ao final do Curso de Pedagogia você se identifica com o exercício da docência? Quais os principais desafios e possibilidades?

Dito isso, o que nos estimula na presente pesquisa é compreender como as relações e vivências podem contribuir para a construção da identidade docente dos futuros professores, quais os desafios e possibilidades no processo de construção da identidade docente, dito de outro modo, a pergunta que nos guia é: como é ser-professor, ou ainda, como tornar-se-professor.

Para atingir os objetivos propostos será utilizada a pesquisa exploratória e descritiva, que segundo Selltiz et al. (1965) este tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade como problema explorado, e, segundo Gil (1999) descritiva por estabelecer a características de determinada população e estabelecimento de variáveis. Iniciando pela: a) pesquisa bibliográfica sobre a temática, percebendo a necessidade de aprofundamento analítico que percorremos o campo da formação docente. E como forma de operar nossas discussões teóricas utilizamos a b) pesquisa empírica. As entrevistas em nossa pesquisa possibilitaram conhecer a apreensão da percepção pessoal de visões de mundo (FRASER & GONDIM, 2004).

Para responder às questões levantadas ao longo deste projeto e cumprir com os objetivos, propomos como caminho a ser percorrido e como mirante de análise o caráter qualitativo, visto que o estudo se preocupa “[...] com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31) e assume uma característica quanti-quali, pois se trata de uma investigação de valores, atitudes, percepções e motivações do público pesquisado, com o objetivo principal de compreendê-los em profundidade e nesse tipo de pesquisa, não se tem a preocupação com estatística. De acordo com essa assertiva, podemos dizer que “qualidade é uma propriedade de ideias, coisas e pessoas que permite que sejam diferenciadas entre si de acordo com suas naturezas” (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2006, p. 110).

Para coleta de dados de nossa pesquisa utilizamos entrevista de formulário online. Deste modo, realizamos a pesquisa com 15 alunos, as percepções sobre seu processo identitário e formativo foram coletadas por meio de questionários,

composto por nove perguntas, estruturadas no Google Drive e disponibilizado para cada aluno que nos ajudaram a discutir e refletir sobre nossa temática.

Diante da exposição acima os resultados obtidos durante a presente pesquisa estão divididos em quatro capítulos: Introdução, A profissionalização e construção da identidade docente, A construção identitária do professor em formação: reflexões sobre o curso de pedagogia da ufma/ccsst – imperatriz, Resultados e discussões. Em nosso primeiro capítulo abordamos nossa revisão bibliográfica diante do nosso aporte teórico, com destaque para a profissionalização docente, a história da profissão e a maneira como ela é vista na atualidade, bem como sua construção a partir das experiências importantes para a construção da identidade docente do estudante do curso de licenciatura, os desafios e as possibilidades para a mesma.

Já no segundo capítulo, pretende-se expor uma análise da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e dos estágios e projetos, para que consigamos entender como se dá a construção da identidade docente do estudante de pedagogia da UFMA de Imperatriz, em seu ambiente universitário.

No terceiro capítulo, trata-se do processo metodológico utilizado na presente pesquisa e os caminhos percorridos neste trabalho. E no quarto capítulo, será feita a análise dos dados em consonância com a discussão, com o objetivo de compreender como os sujeitos entrevistados na pesquisa constroem sua identidade docente. E por fim, apresenta-se as considerações finais do presente trabalho.

2 A PROFISSIONALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Para entender o tema central dessa pesquisa, sendo a construção da Identidade Docente, precisamos entender como a profissionalização da docência, começou no Brasil, suas fases, como ela é vista nos dias de hoje, os desafios enfrentados e suas possibilidades.

Segundo Carlos (2009, p.112) esta reflexão sobre identidade docente é importante “porque é através de nossa identidade que nós percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Para ele, é uma construção do “si mesmo” profissional que evolui com o processo de formação docente. Dito de outro modo, as identidades formam uma rede complexa de conhecimentos, históricas, processos, vivências e rituais (SLOAN, 2006 apud CARLOS, 2009).

Nessa construção da complexa rede que formam as identidades profissionais, localizamos nossa questão central deste capítulo. Ao entendermos que a profissionalização do docente, se constrói de forma absoluta ligada a como sua formação profissional aconteceu.

Portanto, neste capítulo, aborda-se que durante a história da educação Brasileira, a profissão docente, e a própria educação, se modificaram diversas vezes. Primeiro a escola era liderada pela Igreja, depois pelo Estado, e posteriormente o professor conquistou autonomia para trabalhar. Toda sua profissão foi se modificando ao longo da história.

2.1 A profissionalização docente no Brasil

A profissão docente, no Brasil, é principalmente marcada pelo domínio da Igreja Católica. A origem dessa profissão se deu no século XVI, mas inicialmente, a preeminência dos professores era religiosa, com domínio das Igrejas Católicas nas escolas brasileiras. Em um primeiro momento, é importante destacar que a formação docente no Brasil acompanha as transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira nas últimas décadas (DEMerval, 2009). Ainda para Demerval (2009), mesmo com as inúmeras mudanças introduzidas ao longo da história no processo

de formação dos professores, o que revela é que a formação docente no Brasil não é um processo contínuo, isto é, revela um quadro de descontinuidade. A preocupação com a formação no início ausente, vai se formulando até ocupar papel importante nas inúmeras reformas ao longo da história, como veremos aqui.

Nóvoa (1992) aponta que o professorado se constitui em profissão devido a intervenção e a demarcação do Estado, que passa a substituir a Igreja que antes tutelava o ensino. No Brasil, estudiosos como Stockmann (2018), salientam que o processo de profissionalização docente, se deu aproximadamente a partir da expulsão dos jesuítas. O autor salienta ainda que esse processo se desenrolou na medida em que o Estado começou a assumir a função de organizador dos sistemas escolares. Esse processo se deu a partir de 1759, quando aconteceu a expulsão dos jesuítas do Brasil, reformas no sistema administrativo aconteceram, como a inserção das Aulas Régias, o concurso público de professores e a centralização da responsabilidade do Estado pelo Ensino.

No caso brasileiro, a profissionalização docente está vinculada ao processo histórico de institucionalização da escola no seio da sociedade colonial, imperial e republicana. Entretanto, o trabalho docente mantinha um caráter rudimentar. Ou seja, no contexto do Brasil colônia, começa existir a ruptura entre o ensino e a elaboração dos conteúdos ensinados, mas ainda não se trata da organização escolar de massas e universal que hoje conhecemos. (STOCKMANN, 2018, p. 112)

Assim, por volta do século XVIII, mesmo a educação sendo ofertada, existia ainda uma desigualdade no seu acesso. Para alguns era um meio de “evangelização” ou de ensino de uma profissão das massas, e para outros grupos era sua ocupação principal, para estudar as profissões da elite (STOCKMANN, 2018).

No século XVIII, o ensino passou a ser, para alguns grupos de pessoas, sua ocupação principal. Os professores passaram a ser funcionários e tiveram mais autonomia para ensinar. No final deste século, passou a ser obrigatório ter uma autorização para ensinar. Dito de outro modo, ainda nesse período fruto da herança colonial, o acesso à escola era restrito e, havia o dualismo educacional, pois, um tipo de ensino era destinado aos filhos da elite e outro as classes menos privilegiadas. A grande massa ficava, praticamente, excluída da escola.

Mas é a partir do século XIX, que o poder público passou a investir na área da educação, mas com isso também começou a tratar o professorado como objetos do Estado e obrigados a servi-lo, sendo obedientes às regras impostas por ele. E com isso, surge a organização da educação no Brasil, com a instituição das diferentes pedagogias escolares, ou ainda, como abordam alguns autores, a instituição escolar. Com o chamado período de democratização do ensino, a escola começa a ser pensada a partir da sua função social, dentre eles destaca-se: a Reprodução, que é manter o *status quo* e, a Transformação, que era mudar o *status quo*.

Nesse movimento, entre 1920 e 1930, surge o documento do Movimento da Escola Nova, no qual o “manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi protagonizado pelos “reformadores” da educação brasileira Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (LEMME, 2005). Em um movimento de aceitação da nação às novas mudanças trazidas pela sociedade “moderna”. A escola, instituição socialmente construída surge com o propósito de ser o principal meio de transmissão da cultura e do conhecimento sistematizado (PASQUALINI, 2008).

Em torno de 1932, se institui a pedagogia da Escola Nova, defendendo que o professor deveria ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa, foi um movimento de cunho pedagógico que surgiu para propor novos caminhos para a educação daquele momento que vivia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias (SANTOS; PRESTES; DO VALE, 2006).

Na segunda metade do século XX, mais especificamente o final de 1960, começa a surgir a escola de tendência tecnicista. Moldada no sistema norte americano de ensino, sendo capitalista, bloqueou a autonomia do professor em sala de aula, tendo que ensinar com manuais, módulos de ensino, apenas para atender o mercado de trabalho.

A partir de 1993, com o surgimento da Escola Crítica, a atuação do professor começava a ser moldada na construção e reconstrução dos saberes, participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dassoler e Lima (2012, p.5) “[...] percebe-se que a formação do professor acompanha a evolução educacional que ocorreu no Brasil e cada vez mais se acentua a necessidade de profissionalização do docente”.

Profissionalização docente, de acordo com Shiroma e Evangelista:

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p.1).

Para as autoras citadas acima, a profissionalização docente se refere a formação inicial e continuada, e conseqüentemente, a formação da identidade profissional docente e seu desenvolvimento profissional. Já para os autores Núñez e Ramalho (2008, p.04) profissionalização docente, é tida como:

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚÑES; RAMALHO, 2008, p.4)

O termo profissionalização, para os autores, pode apresentar vários sentidos, dependendo dos contextos em que são usados, de acordo com as características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades profissionais. Sendo um movimento ideológico, no sentido em que se modifica de acordo com as mudanças para melhorias, do sistema educacional e das representações da profissão do professor.

Nóvoa (2019), em seu artigo “Os professores e a sua Formação num tempo de metamorfose da Escola”, divide o desenvolvimento profissional dos professores em três momentos: formação inicial, indução profissional e formação continuada. No primeiro momento, em relação a formação inicial, o autor afirma que, historicamente, as universidades foram indiferentes em relação a formação de professores, diferentemente de outras profissões, como direito, essa situação perdurando até pouco tempo atrás. Diz também que poucos universitários, se interessam verdadeiramente por essa área de atuação, muitas vezes continuam em seus cursos por precisarem de bolsas, por exemplo. Mas existem também os universitários dedicados à formação de professores e por isso, destaca que:

É preciso reconhecer a inteligência e o compromisso de muitos universitários, de distintas áreas do saber, que se têm dedicado à formação de professores. É neles, nos seus trabalhos, nas suas iniciativas, nas redes que foram construindo, que está a resposta para os nossos problemas. Precisamos juntá-los num mesmo espaço institucional, uma casa comum da formação de professores dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede (NÓVOA, 2019, p. 8).

O segundo momento colocado pelo autor, é a indução profissional, que seria a entrada dos recém professores no espaço escolar. Nóvoa (2019) fala dos programas de residência docente, que seriam como uma residência médica, mas para os docentes, e sua importância, quando são executados de maneira a unir a formação e a profissão. O terceiro momento, formação continuada, é extremamente necessária para um professor com serviço de qualidade.

Feimam (1982), divide o desenvolvimento do professor em quatro fases: pré-formação, pré-serviço, indução e serviço.

[...] distingue quatro fases no desenvolvimento do professor ou no aprender a ensinar: a primeira é uma fase de pré-formação, durante os anos em que ainda é aluno na escola, sendo internalizado um modelo de ensino; a segunda é uma fase de pré-serviço, durante a formação prévia à prática profissional, sendo adquiridos os conhecimentos teóricos que estão na base do ensino; a terceira é a fase de indução, durante os primeiros anos de serviço, em que são desenvolvidas estratégias pessoais de ensino em função da forma como o professor resolve os problemas com que se confronta na prática profissional; a quarta é a fase de serviço, durante o resto da carreira, em que os professores procuram aperfeiçoar, cada vez mais, o seu desempenho (JESUS; SANTOS 2004, p. 41, APUD FEIMAM, 1982).

Entendendo que a formação do profissional docente, professor, é indispensável para que haja uma educação de qualidade, vamos falar do caminho legal para se chegar a esse processo. Por isso, cabe-nos aqui, compreender a trajetória das diretrizes e bases legais da educação no Brasil em relação às leis decretadas, como a lei de Diretrizes e Bases (LDB). Podemos acompanhar diversas mudanças em leis referentes à formação de professores, quanto o adicionamento de leis, parágrafos e incisos, com o intuito de melhorar tanto a formação dos professores, como suas condições de trabalho.

Depois de anos de discussões acontece a promulgação da Lei 4.024, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma genérica, como podemos ver, a seguir:

Dos Fins da Educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996).

Mas é somente em 1996, com a Lei n. 9394, que a LDB falou especificamente da formação dos professores, com o intuito de estabelecer uma formação mínima para o exercício da profissão, no TÍTULO VI, **Dos profissionais da Educação**, artigos 61 e 62:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às 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 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).

Desde as diferentes mudanças na LDB, até então não se falava especificamente da formação de professores, em 1996, destina-se pela primeira vez nas bases educacionais o lugar dos profissionais da educação na legislação. Ainda que tardiamente, a mudança representava, por um lado, a luta pelas mudanças na formação docente e sua legalização, e por outro lado, demonstrava uma demora na instituição da formação nas bases legais.

Essa Lei n. 9394, foi aperfeiçoada tendo o artigo 61 modificado na Lei n. 12.014, do ano de 2009:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência

na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

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, 2009).

Com o aperfeiçoamento do artigo 61, conseguimos ver que começa a ser obrigatório, tanto uma boa formação para propiciar conhecimentos científicos da área, como a obrigatoriedade do estágio supervisionado para que essas duas partes importantes da formação, se encontrem, e aconteça a associação entre teoria e prática. Para que assim, o estudante não vá para o seu primeiro emprego, sem antes ter uma primeira experiência profissional adequada.

É indispensável que na universidade os estudantes tenham uma base científica sólida. Mas, considero que o estágio supervisionado, tem um papel tão importante quanto. Acredita-se que tudo que se aprende com a teoria, não teria como existir, se a prática não acontecesse. Para a maior parte dos estudantes, é no estágio obrigatório, que se tem a primeira experiência profissional. Aqui, entendemos a prática pedagógica em Paulo Freire, associado ao conceito de práxis. No qual, o termo práxis, compreende a atividade que produz historicamente a unidade entre “homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto” (PIO; CARVALHO; MENDES, 2014, p. 02). Segundo os mesmos autores, teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. No qual, ambas são necessárias e se complementam através da práxis, ou seja:

[...] sentido de uma está na relação com a outra. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato (PIO; CARVALHO; MENDES, 2014, p. 02).

Portanto, no espaço escolar a práxis pedagógica é essencial na formação do novo professor. E isso somente é mediado pela vivência na realidade escolar. Por isso, entendemos que assim como a universidade, a escola também é um espaço de formação de professores. Compreendemos a escola enquanto espaço de formação continuada também. Concebe-se aqui a ideia de formação continuada a partir de Candau (1996), ao apresentar a escola como locus privilegiado de formação continuada de professores.

Portanto, a escola é condição importante para contribuir com a formação contínua dos licenciandos em pedagogia, iniciada na graduação. Concordando com Tardif e Raymond (2000), a escola tem um importante papel no processo de construção de saberes e na formação da identidade docente dos professores. Partindo disso, compreendemos que o estágio docente no espaço escolar é peça fundamental no processo de formação inicial e continuada do professor, ao possibilitar nas palavras de Buriolla (2001), um espaço de aprendizagem do fazer concreto.

É nesse momento de estágio docente que alguns saberes vão sendo construídos, no contato com a realidade escolar, com a vivência do e no cotidiano escolar e, sobretudo, com as possibilidades de práticas docentes oferecidas pelo estágio.

Legalmente, o estágio supervisionado é visto como obrigatoriedade somente na Lei n. 12.014, sendo a forma de associação entre a teoria e a prática na formação do professor. No ano de 2017, com a Lei n. 13. 415 foram adicionados os incisos IV e V, no artigo 61:

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

O artigo 62 também foi modificado com a Lei n. 13. 415 de 2017, passando a ser o nível superior em curso de licenciatura, a formação mínima para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

Ainda no ano de 2013, com a Lei 12.796, a obrigatoriedade da formação em nível superior para atuar como profissional docente, já estava a caminho, na LDB, em seu artigo 62, parágrafo 4º, segundo Brasil (2013): “§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”.

Agora, pensando na educação continuada, ainda em 2009, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 12.056, artigo 62, parágrafo 1º, colocou como dever da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios, promover a formação continuada dos profissionais docentes. Segundo Brasil (2009) “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Abordaremos em seguida, o processo de construção dessa identidade, enfatizando os desafios e possibilidades que perfazem a formação e o exercício da profissão docente. Mas e a identidade docente desse professor tão falado neste capítulo, como é construída?

2.2 A construção da identidade docente: desafios e possibilidades

Num primeiro momento, cabe-nos aqui, compreender o sentido semântico da palavra identidade. Conforme o dicionário Aurélio, segundo Aurélio Buarque (2010) a palavra identidade pode ser definida como “conjunto das qualidades e das

características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento”, nesse sentido, é possível dizer que seriam as características particulares que formam o docente, características essas, que o diferencia de outros. Essas características que formam a identidade docente, podem vir de experiências vivenciadas no curso, na vida pessoal ou na vida profissional. O que alguns autores chamam de saberes.

Antes de refletirmos sobre identidade docente, trago a contribuição de autores como Gatti (1996), Ciampa (2004) e Pimenta (1999), que colaboram para a compreensão do significado de identidade. Para Gatti (1996, p.88) “Identidade se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, quer individual, quer social. Assim como o indivíduo só é nas suas relações sociais, compreender professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser”.

Com as minhas leituras realizadas sobre o assunto em estudo, consigo resumir-lo em uma palavra: “Metamorfose”. O autor Ciampa (2004), em seu livro “Psicologia Social: o homem em movimento”, fala da complexidade da construção da identidade de um indivíduo, ele diz que: “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um outro, para que cheguemos a ser um, numa infundável transformação”. (p. 74). Nesse sentido, o autor deixa claro que o processo de construção da identidade é contínuo e permanente, na medida em que acontece a formação docente.

Para Pimenta (1999, p. 18) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Isso significa que a identidade se constrói ao longo da história do sujeito, a partir de fatores internos e externos.

Para adentrar no assunto de identidade docente, vamos começar com uma fala de Pimenta (1999, p.18):

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão professor. (PIMENTA, 1999, p. 18)

A autora deixa explícito a dinâmica que as profissões passam no decorrer da história. Se a própria profissão de professor passa por diversas mudanças no decorrer do tempo, os profissionais que a exercem, também mudam frequentemente. A profissão docente não se configura de forma sequencial ou linear. No decorrer de sua profissão, os docentes mudam inúmeras vezes de turmas, podendo mudar a faixa etária de seus alunos, e algumas vezes mudando até de escolas. A identidade docente se constrói passando por inúmeras e diferentes vivências.

Não obstante a isso, em sua formação de nível superior, a identidade docente já está em constante construção, vivendo com diversos professores universitários, passando por estágio obrigatórios ou remunerados, participando de programas de extensão, tais como no caso da docência, temos o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Residência pedagógica, grupos de pesquisas, tudo isso constrói sua identidade profissional.

Nesse sentido, é possível inferir que desde o dia em que entrou na faculdade, o então estudante de licenciatura, vai construindo o professor que irá se tornar. Para Marcelo Garcia (2010, p. 19), “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências [...]”. Mais do que isso, entendemos que a identidade é um processo inesgotável na formação do professor, ela começa a ser construída antes mesmo da inserção na graduação e continua seu processo durante muito tempo depois.

A identidade profissional é um processo de construção que se dá [...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1999, p. 19).

Isso significa que antes mesmo de ingressar na faculdade, a identidade docente do futuro professor já está em formação, se considerarmos que é impossível dissociar a identidade pessoal da identidade profissional. Experiências trazidas ainda da época em que o professor em formação, era o aluno, no ensino fundamental, ou médio. Os professores que passaram por sua vida, uma mãe ou um

pai que o ajudava com as tarefas escolares em casa, tudo isso forma a identidade docente. Assim, a identidade profissional se inicia ainda durante o período de estudante nas escolas, se consolidando na sua formação inicial e se prolongando por todo o seu exercício profissional (GARCIA 2010).

Segundo Paganini da Silva (2006, p. 16 - 17):

Entendemos identidade profissional docente, em um primeiro momento, como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal do professor; evidentemente, a identidade do professor sofre influências provenientes da sua formação como pessoa. Entretanto, não é só isso, considerando que a identidade profissional está ligada ao vínculo e ao sentimento de pertencer de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, no caso dos professores, à categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido ao trabalho docente. (PAGANINI DA SILVA, 2006, p. 16 - 17).

Portanto, entende-se que a construção da identidade docente, tem uma dinâmica contínua. É um processo complexo. É ao mesmo tempo plural, no sentido de que é influenciado por diversas experiências e âmbitos da vida do indivíduo, é singular, no sentido de que é um processo marcado pela personalidade de cada pessoa.

Segundo Gatti (1996, p.850): “A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor e as suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”. A identidade docente se constrói com inúmeros elementos, mas um fator que com certeza influencia em sua construção, é a forma como o indivíduo enxerga sua profissão, a imagem que ele tem de si. Essa imagem é construída a partir das experiências vivenciadas na sua formação acadêmica e no primeiro contato com a profissão.

A forma como grande parte da sociedade brasileira enxerga a profissão docente, também afeta a forma como sua identidade se constrói. Frequentemente, hoje em dia, discussões sobre a desvalorização da profissão de professor, acontecem. Até mesmo no setor público, o salário de professor é mais baixo do que o de outras profissões.

Gatti (1996, p. 86) diz que: “Para parte desse professorado o salário é ainda um complemento processo de incorporação social, para a maioria, o salário é

fundamental para a manutenção da família, que dele depende em escala cada vez maior”. Com isso, a autora Gatti aponta a importância do salário dos professores. Salientado que para Gatti (1996) a maioria dos professores, o salário que eles recebem pode ser, se não a única, a mais importante renda econômica para si e sua família poderem viver.

Para Pimenta (1999, p.19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também de reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

No setor público, na educação básica, o professor precisa se adaptar com a situação que lhe for imposta. Muitas vezes a sala de aula é pequena e o número de alunos que contem nela, exacerba a capacidade do espaço. Em algumas ocasiões as escolas não disponibilizam livros suficientes para a quantidade de alunos. E como já foi dito anteriormente, o salário ocasionalmente, pode não ter um valor satisfatório.

Um outro aspecto relevante que merece uma reflexão refere-se a desvalorização da profissão docente e o descontentamento por parte dos profissionais docentes. A esse respeito, Garcia diz que:

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima. (GARCIA, 2010, p. 18).

Tais experiências, podem ter uma repercussão negativa na construção da identidade do docente. Não é de hoje que sabemos que o sistema está repleto de professores cansados e desestimulados pelas situações as quais passam em sua profissão. Mas também pode ter uma repercussão positiva, muitos profissionais pegam para si, todas essas experiências, e lutam por uma realidade mais favorável, e dão o melhor que podem em seu cotidiano profissional. Refletindo sobre sua prática, suas vivências, reelaborando os saberes inicialmente levados para sua sala de aula, e com isso, adaptando as necessidades da realidade vivida.

A autora Gatti (1996), ainda ressalta sobre como os professores constroem as suas identidades profissionais no embate de seu dia a dia nas escolas. “Eles se identificam a partir de seu trabalho de ensinar. O que justifica esse trabalho é a responsabilidade de ter de garantir a transmissão e a perpetuação da própria experiência humana consubstanciada em um determinado tipo de cultura”. (p. 89)

A construção do profissional docente é um eterno exercício de reconstrução de seus saberes. É sempre ser capaz de fazer uma reflexão crítica sobre o cotidiano, sobre suas práticas, seus métodos e sua postura com outras pessoas, tais sujeitos sendo, alunos, pais e corpo docente da instituição em que atua. É ter empatia para conseguir valorizar as experiências de cada aluno, é saber ressignificar-se e trazê-las para dentro do conteúdo estudado.

No que tange ao professor, Pimenta (1999, p. 29) coloca que:

[...] entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999, p. 29)

Para Pimenta, o professor é um ser em estado contínuo de formação. Tendo em vista que a sua formação não é imutável. A partir das experiências pelas quais o professor passa, ele precisa fazer uma ponte, em que sua vivência, se junte às suas práticas e seus saberes.

Para o autor Garcia (2010, p.18), a identidade do docente estaria relacionada a maneira como ele vive e enxerga sua profissão. Como se sua insatisfação ou sua satisfação com o trabalho, molda se o profissional que o indivíduo é, assim, "essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente" (GARCIA, 2010, p. 18). O processo de formação da identidade brota da experiência, da realidade, das vivências pessoais, profissionais e em diversos casos familiares, que vão influenciar nessa construção também.

Gatti (1996, p. 87), explica sobre a contrariedade que a própria sociedade faz com a profissão docente, por vezes dizem para o professor como a profissão é gratificante, por outro lado, existe o descaso das políticas públicas e sociais:

A imagem social que tem de si mesmas também é contraditória. De um lado exaltam o quanto são gratificadas pelas crianças e pais, de outro apontam o descaso das políticas sociais para com a educação dos filhos. Muitas sentem-se desvalorizadas pelos baixos salários, mas muitas outras também pelas arbitrariedades com que inovações e reformas educativas são impingidas a elas e ao sistema, colocando isso no nível pessoal da "falta de respeito". Falta de respeito das autoridades educacionais e falta de respeito por parte dos alunos. Nesse último caso, para as que trabalham com alunos de baixa renda, a falta de respeito repousa do descaso com a aula e a escola; para as que trabalham com alunos de melhor posição social, sentem desprezo de pais e alunos por se considerarem socialmente superiores a professora que é tratada "como empregada". (GATTI, 1996, p. 87).

A autora Gatti, ainda nos fala de como a profissão professor é complexa. Quanto às políticas públicas, sabe-se como a profissão é tratada, já não é mais novidade o descaso com a educação estampada nos diversos jornais veiculados na internet. Ainda para Gatti (1996) existem vários motivos que são considerados importantes para a qualidade do desempenho profissional dos professores. Tais condições que vão construir a identidade profissional do docente. A autora divide esses fatores em dois grupos, o primeiro se destina aos fatores de teor profissional, como a formação dos professores, as características da escola onde trabalham e o seu contexto social, as condições salariais, perspectiva de carreira e etc. O outro grupo de fatores seriam os externos ao professor e as características pessoais de

cada docente, como suas convicções, seus preconceitos, suas expectativas, suas habilidades gerais e as pedagógicas e suas formas próprias de construção cognitiva.

Diante do estudo, podemos destacar Paganini da Silva quando aborda que a identidade docente é um processo contínuo:

[...] podemos definir a identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão e também legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão, no caso, o Magistério (SILVA, 2006, p.76-77).

Sendo assim, é possível compreender que, a identidade profissional docente, é um processo contínuo. Cada sujeito, professor, passa por experiências diferentes, tem sua trajetória individual, tem a imagem da profissão, vive em uma sociedade. É um processo subjetivo, não tem como ser igual para todos. Por isso, em muitos casos é um processo complexo e *continuum*, de diversas mudanças e ressignificações.

Nessa construção identitária do aluno em nosso caso específico, da licenciatura em Pedagogia, considera-se a necessidade em analisar a proposta curricular do curso, para compreendermos tal formação no espaço universitário. Portanto, pretende-se no próximo capítulo expor uma análise da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e dos estágios e projetos, para que consigamos entender como se dá a construção da identidade docente do estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, em seu ambiente universitário.

3 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA/CCSST - IMPERATRIZ

O presente capítulo apresenta uma reflexão acerca da estrutura pedagógica do curso de pedagogia da UFMA/Imperatriz, no sentido de entendermos a necessidade de compreendermos a influência do curso na formação identitária do futuro pedagogo. Sabe-se que a formação inicial do pedagogo acontece no espaço universitário em grande medida, uma vez que a estrutura curricular oferece referenciais teóricos metodológicos que vão mudando ao longo do tempo.

Segundo Hagemeyer (2008), o curso de Pedagogia tem como objetivo básico a formação do pedagogo unitário para atuar principalmente no espaço escolar tanto na carreira docente como na gestão/organização do trabalho pedagógico, tendo como eixo central o “trabalho pedagógico escolar como princípio educativo e constitutivo para a formação integral desse profissional”. Por isso, entende-se aqui, a necessidade de promover algumas reflexões sobre a proposta curricular do Curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz teve início no ano de 1979, juntamente com a criação do Campus II, atualmente chamado de Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia.

Na perspectiva de compreendermos as principais características presentes na proposta curricular do curso de Pedagogia de Imperatriz, que por sua vez, colaboram para a construção da identidade docente de seus estudantes, buscamos refletir sobre algumas especificidades que marcam o PPC - Projeto Pedagógico de Curso, tais como: disciplinas de caráter teórico-metodológico, estágios supervisionados, bem como, a inserção dos estudantes em programas/projetos de inserção na docência, como PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência e Residência Pedagógica

3.1 Algumas reflexões sobre o PPC

A atual proposta curricular do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, implementada em 2016 foi criada pensando na formação do Pedagogo para exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e para atuar na gestão educacional. Para o período noturno, o curso foi distribuído em nove semestres, já no turno matutino são oito semestres de curso. No período noturno¹, os componentes curriculares estão divididos em: Atividades formativas, 2.850 horas; Estudos independentes, 210 horas; Estágios supervisionados 405, totalizando uma carga horária total do curso de 3.465 horas.

Tabela 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

1 ° SEMESTRE	
Disciplinas	Horas
Filosofia da Educação I	60 horas
Sociologia da Educação I	60 horas
Psicologia da Educação I	60 horas
Leitura e Produção Textual	60 horas
Metodologia Científica	60 horas

2 ° SEMESTRE	
História da Educação	60 horas
Filosofia da Educação II	60 horas
Sociologia da Educação II	60 horas
Psicologia da Educação II	60 horas

¹ A pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia do período noturno, pois a UFMA dispõe do mesmo, nos períodos diurno e noturno, e como estudo no noturno, o mesmo foi escolhido como objeto de estudo.

3º SEMESTRE	
Seminário Temático I	60 horas
Psicologia da Educação III	60 horas
História da Educação Brasileira	60 horas
Política Educacional	60 horas
Educação Especial	60 horas
Didática I	60 horas

4º SEMESTRE	
Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil	60 horas
Didática II	60 horas
Arte e Educação	60 horas
Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I	60 horas
Estado, Movimentos Sociais e Políticas Pública	60 horas
Seminário Temático II	60 horas

5º SEMESTRE	
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	60 horas
Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II	60 horas
Currículo I	60 horas
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa	60 horas
Corporeidade e Educação	60 horas

Seminário Temático III	60 horas
------------------------	----------

6º SEMESTRE	
Avaliação Educacional	60 horas
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	60 horas
Fundamentos e Metodologias de Alfabetização e Letramento	60 horas
Currículo II	60 horas
Corporeidade e Educação	60 horas
Estágio em Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Escolares	135 horas

7º SEMESTRE	
Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	60 horas
Pesquisa Educacional	90 horas
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	60 horas
Estágio em Docência de Educação Infantil	60 horas

8º SEMESTRE	
Estudos Diversificados I	60 horas
Língua Brasileira de Sinais	60 horas
Estatística Aplicada à Educação	60 horas
Seminário de Pesquisa	60 horas
Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	135 horas

9º SEMESTRE	
Estudos Diversificados II	60 horas
Educação e Diversidade Cultural	60 horas
Formação de Professor	60 horas
Educação e Tecnologias	90 horas
Estudos Independentes	210 horas
Monografia	120 horas

Fonte: Elaboração própria

A partir do ano de 2016, o currículo do Curso de Pedagogia passou por algumas alterações, disciplinas foram mudadas e outras permaneceram. Considerando que nosso objeto de estudo toma como referência de pesquisa os 8º e 9º períodos referentes ao ano de 2020, utilizaremos para referência de análise o atual PPC do curso de pedagogia.

Conforme exposto acima, nos primeiros três semestres, o curso oferece disciplinas de caráter eminentemente teórico, que fornecem uma formação mais propedêutica, com os principais fundamentos da educação importantíssimos para a compreensão do fenômeno educativo em uma perspectiva histórica, filosófica, sociológica e psicológica. A partir do quarto período, aparecem as disciplinas de caráter teórico-metodológico que contribuem sobremaneira para o processo de formação pedagógica, possibilitando uma ampla reflexão sobre a relação teoria e prática, bem como, apontam para a possibilidade de diferentes metodologias de ensino, que impactam na construção da identidade docente.

No quarto semestre os estudantes cursam Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil (60 horas), Didática II (60 horas) e Arte e Educação (60 horas). Tais disciplinas colaboram para uma reflexão sobre a identidade da educação infantil e as especificidades das crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, os estudantes fazem uso dos laboratórios de ensino, especialmente a brinquedoteca e dialogam com professores de creches e pré-escolas.

Já no quinto semestre são oferecidos os Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências (60 horas), Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (60 horas), Corporeidade e Educação (60 horas). Durante esse período, a preocupação é garantir uma interlocução com o ensino fundamental por meio da reflexão sobre as especificidades que marca os anos iniciais, bem como, o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino. Além disso, elaboram projetos de intervenção e têm a oportunidade de participar do projeto de extensão "Semana do Brincar" como atividade prática de Corporeidade e Educação.

O sexto semestre de curso é de grande importância para a formação do pedagogo, pois são ofertadas disciplinas que vão impactar preponderantemente para a construção da identidade docente, na medida em que são oferecidos Avaliação Educacional (60 horas), Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática (60 horas), Fundamentos e Metodologias de Alfabetização e Letramento (60 horas). Aqui os estudantes têm a oportunidade de construir um sólido projeto de trabalho interventivo com turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental e discutir as especificidades do ensino da leitura e escrita (alfabetização) produção e compreensão textual (literacia) e linguagem matemática (numeracia). Para tanto, consolida-se o trabalho nos laboratórios de ensino e construção de procedimentos metodológicos que vão intervir/aprimorar a atividade docente.

O sétimo semestre oferece os Fundamentos e Metodologias do Ensino de História (60 horas), Pesquisa Educacional (90 horas), Ludicidade e Educação (60 horas), Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia (60 horas). Assim como os anteriores, nesse período, oportuniza-se o trabalho nos laboratórios de ensino, projetos de intervenção e atividades lúdicas que favorecem na formação da identidade docente.

No oitavo semestre tem-se em continuação um importante processo de formação inicial do aluno no espaço escolar através do estágio docente na educação infantil. É a partir deste semestre que o aluno em formação começa a construir sua identidade docente. E no nono e último semestre conta com as disciplinas de Educação e Diversidade Cultural (60 horas), Formação de Professor (60 horas), Educação e Tecnologias (90 horas). Por meio dessas disciplinas, e já no final do curso, o estudante pode avançar no processo de reflexão sobre a docência,

construindo uma crítica sobre o campo acerca dos limites e possibilidades da prática docente.

Não obstante a isso, é importante ressaltar, que a existência dessas disciplinas não assegura que o trabalho seja realizado conforme o descrito acima, assim como, muitas outras atividades não mencionadas, podem ser propiciadas ao longo dessa trajetória que vão colaborar na construção da identidade docente do estudante de pedagogia. Sendo assim, embora estejam previstas no PPC do curso, tudo vai depender do plano de ensino docente, da disponibilidade dos estudantes e da práxis construída com a turma. Em muitos casos, o ensino noturno não oferece todas as possibilidades de inserção e reflexão sobre o campo, tendo em vista que não é raro a indisponibilidade dos estudantes que por trabalharem o dia inteiro, não conseguem dispor de tempo para a construção de um processo formativo mais amplo e condizente com as demandas do curso.

Na estrutura curricular do curso, o estágio é obrigatório e dividido em três etapas. A primeira, estágio em Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Escolares (135 horas); a segunda, Estágio em Docência em Educação de Infantil (135 horas) e o terceiro, Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (135 horas), totalizando 405 horas. Segundo o PPC do curso, o objetivo dos estágios, é a complementação da formação profissional do aluno, tendo em vista que nos estágios, o mesmo estará participando ativamente da rotina escolar de escolas públicas. A metodologia usada na realização dos estágios, é a da pesquisa-ação, de modo que o estudante do curso deve conhecer o contexto da escola onde irá estagiar, refletindo sobre o PPP e os planos de ensino dos professores, e só após, planejar suas atividades.

Segundo Lima e Pimenta (2005) enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Como qualquer profissão só aprende a ser, fazendo. A docência também é uma prática, entretanto, ela não é suficiente e por isso, apresenta algumas limitações. As técnicas e habilidade não são suficientes para resolver problemas com os quais os professores vão se defrontar na realidade escolar, nesse caso a instrumentalização das técnicas descarta o conhecimento científico e a complexidade das situações do exercício docente, dito de outro modo, a atividade fica reduzida somente as técnicas empregadas em sala de aula. Outra

questão, é a prática instrumental como limitação no exercício docente (LIMA; PIMENTA, 2005).

Mais do que essas limitações apresentadas acima, o estágio tem a finalidade de proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual irá atuar. Ou ainda, nas palavras de Pimenta (1994) o estágio docente não é atividade prática, mas teórica, e por isso, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como transformação da realidade. O estágio, portanto, é um diálogo e intervenção na realidade, sendo objeto da práxis.

É preciso evidenciar que o estágio docente na estrutura curricular e na formação docente compreende um longo processo de luta por políticas públicas de educação. Como parte das políticas atuais de formação docente destaca-se a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca unir projetos de ensino e pesquisa como parte do tripé da universidade, pesquisa, ensino e extensão. Buscaremos abordar no próximo momento, a importância de programas como o PIBID e Residência pedagógica na formação inicial docente.

3.2 Programas de estágios na formação docente inicial

Entre as políticas de formação inicial de professores implementadas recentemente no Brasil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência representa uma importante conquista. Mesmo não sendo definido como um estágio supervisionado, o PIBID transita nos mesmos espaços institucionais em que se materializa a atuação do campo do estágio (PIMENTA; LIMA, 2019).

Criado pelo MEC através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o programa foi instituído em 2009, apesar da sua promulgação em 2007, tendo como objetivo apoiar estudantes de licenciatura. Atualmente a estrutura funcional do programa é regulamentada pela portaria da CAPES, n.096, de 18 de julho de 2013 (PIMENTA; LIMA, 2019). O programa surge em meio a constatação de pesquisadores pela ausência de conhecimento e

habilidades necessários ao enfrentamento das complexidades que as realidades contemporâneas exigem para o professor. (AMBROSETTI et al., 2013).

Nesse contexto, de pensar um programa de formação de professores que dialogue o ensino básico com o ensino acadêmico, o PIBID, se apresenta com o objetivo, de:

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

O grande diferencial do programa é a concessão de bolsas aos alunos inseridos no programa, para os professores das universidades e do ensino básico, que atuam como conformadores no processo de iniciação à docência (AMBROSETTI et al., 2013).

Nesse processo de iniciação à docência em programas híbridos como o PIBID, é importante citarmos o conceito proposto por Zeichner (2010) de *terceiro espaço* para explicar a parceria entre universidade e escola. O conceito tem como proposta discutir o modelo de cruzamentos de fronteira entre organizações institucionais com culturas e conhecimentos diversos, na possibilidade de criar espaços de construção de conhecimento híbrido, reunindo professores do ensino básico e da universidade (AMBROSETTI et al., 2013).

Outro programa de formação inicial é o Programa de Residência Pedagógica. Lançado em 2018, tem como objetivo selecionar Instituições de Ensino Superior públicas e privadas que possuem cursos de licenciatura, para implementação de projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática em parceria com as redes de ensino públicas (FARIA; PEREIRA, 2019). Inspirado na residência médica, o objetivo central do programa é a possibilidade de intensa prática junto a profissionais já experientes, como forma de colocar em prática a teoria adquirida.

A primeira experiência de residência pedagógica na formação inicial de professores, foi implementada desde 2009, no curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz o programa de Residência Pedagógica foi inserido em 2018, com

o projeto “As memórias da educação e identidades culturais em Imperatriz – Maranhão”, coordenado pela Docente orientadora Herli de Sousa Carvalho.

O subprojeto “As memórias da educação e identidades culturais em Imperatriz – Maranhão” do Residência Pedagógica, tinha como objeto:

1. Aprofundar a formação de discentes do Curso de Pedagogia tendo como base a unidade teoria e prática como fundamental no desempenho pessoal e profissional.
2. Proporcionar formação continuada aos docentes das escolas-campo a partir da temática proposta com foco no processo metodológico interdisciplinar.
3. Acompanhar as práticas educativas de discentes em formação vinculada às vivências investigativas sobre as memórias da educação e identidades culturais locais.

Nos 18 meses de execução do programa, a carga horária foi dividida da seguinte forma:

- 60 horas de ambientação na escola-campo;
- 260 horas de imersão na escola-campo;
- 100 horas de gestão da sala de aula;
- 20 horas para elaboração do relatório final;

Como já evidenciado, a construção da presente monografia representa também a construção da minha formação docente. Foi em meio a residência pedagógica que tenho compreendido a importância de programas como esse na formação inicial do futuro profissional.

Estagiei por um ano e meio na mesma instituição, Escola Municipal Fraternidade, passei por três salas de aula diferentes: 5º ano matutino, 5º ano vespertino e 1º ano vespertino, com professores diferentes e alunos diferentes. Vivi diversas experiências no ambiente escolar, participei de datas comemorativas, lecionei aulas de diversas matérias, me senti pertencente ao corpo docente da escola. Já havia participado de outros programas, como o PIBID e de estágios remunerados, mas nunca tanto tempo no mesmo lugar.

O PIBID me abriu a cabeça e o coração para diferentes possibilidades. Até então, quando estava ainda no terceiro período da faculdade, não conseguia me imaginar em uma sala de aula, que fosse realmente minha, em que eu fosse a única professora dentro dela. E nem qual a faixa etária que eu teria mais paixão em trabalhar. No PIBID, estagiei com alunos de 10, 11 e 12 anos, do 4º e 5º ano da escola Municipal Frei Tadeu, e eu posso dizer que nunca me senti tão à vontade estando na posição de professora, como me sentia com aqueles alunos. Foi por conta do PIBID que eu tive ânimo de prosseguir com o meu curso de Pedagogia.

Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, subprojeto Licenciatura em Pedagogia, em maio de 2017, estava no terceiro período do curso de pedagogia. Tive a sorte de participar de um programa com coordenadoras excelentes, Dijan Leal de Sousa e Eloiza Marinho dos Santos, no qual trabalhávamos alfabetização e letramento. Elas nos ensinaram a fazer planos de aula e sequências didáticas, como nos comportar em sala de aula e como lidar com as adversidades do dia a dia no cotidiano escolar. O PIBID do qual participei chegou ao fim em março de 2018.

O último PIBID ativo na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz, campus CCSST, é o subprojeto Edital nº7-2018 PIBID-CAPES, sendo coordenado por Maria Tereza Bom-Fim Pereira, tendo como título “Letramento: uma prática educativa que desenvolve professores e alunos”.

Objetivos do subprojeto do PIBID:

- Oportunizar aos alunos bolsistas conhecimento e vivência da realidade e prática pedagógica da escola.
- Planejar todas as atividades de reforço da aprendizagem com vista a melhorar o desempenho escolar dos alunos.
- Contemplar nessa experiência de reforço da aprendizagem as questões étnico-raciais, conforme preconiza a Lei nº 10.639/03 que institui o trabalho da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica

Escolas participantes:

- Escola Madalena de Canossa: 600 alunos/participaram do projeto 30.

- Escola Municipal Tocantins: 224 alunos/participaram do projeto 30.
- Escola Municipal Raimundo Aguiar: 380 alunos/ participaram do projeto 30.

Para Corte e Lemke (2015) o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento do estágio.

Silva e Dutra (2015) ao salientarem que a formação profissional de um pedagogo acontece para além do ato de dar aula ou ser professor. Afirmam que ser pedagogo na contemporaneidade, é se comprometer socialmente e principalmente, profissionalmente, é estar atento ao seu tempo, criando relações e com isso, motivando os educandos com a qualidade no seu ensino. Mais do que isso, entendemos o pedagogo como um profissional multidisciplinar com diversidade no seu campo de atuação. Essa formação multidisciplinar o futuro pedagogo, no espaço escolar, começa a ser construída na relação entre a práxis pedagógica.

O estágio supervisionado, os projetos e os programas de extensão existentes nas Universidades, se bem supervisionados, são um espaço de aprendizagem da profissão do docente. Sendo, portanto, espaço onde o estudante constrói sua identidade docente. Por esse motivo, pretende-se, no próximo capítulo evidenciar, mesmo que de forma geral, promover uma aproximação com a percepção dos alunos do curso de pedagogia. Ao entendermos que o trabalho docente é um processo em construção ao longo da carreira profissional e da vida pessoal

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, por esse motivo nosso objetivo é expor os principais resultados em consonância com as discussões alimentadas ao longo do presente texto. Pretende-se identificar e analisar as percepções dos alunos no curso de pedagogia sobre identidade docente.

A seguir tentamos discutir alguns aspectos que se destacam nas análises dos dados, buscando compreender a construção identitária dos diferentes sujeitos.

4.1 Docentes em formação: o que pensam os graduandos?

Inicialmente, a pesquisa dessa presente monografia, seria feita de forma presencial, entrevistaríamos os alunos do 8º e 9º período do curso de pedagogia, referente ao ano de 2020, mas por conta do Covid-19, a pesquisa se deu de forma online, por meio de formulário no Google Drive. As perguntas foram destinadas aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, que estivessem cursando o 8º e o 9º período. Obtivemos respostas de quinze alunos.

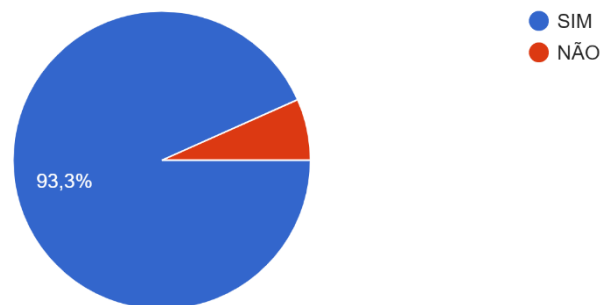
Analisando os resultados dos formulários de entrevista com questões abertas, foi possível perceber um percurso de construção de saberes e de formação identitária ainda recente, com os alunos nos períodos finais da graduação. Com as entrevistas conseguimos levantar algumas percepções de identidade docente dos alunos.

A primeira pergunta do formulário, refere-se a: Você escolheu o curso de Pedagogia, como primeira opção de curso na Universidade?

Gráfico 1: O curso de pedagogia como primeira escolha

1- Você escolheu o curso de Pedagogia, como primeira opção de curso na Universidade?

15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

O resultado aponta que apenas uma pessoa respondeu que o curso não foi sua primeira opção no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Ou seja, a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como possibilidade de ingresso na Universidade Federal do Maranhão, como aferir no gráfico.

Para 93,3%, ou seja, 14 alunos da amostra, o curso de Pedagogia foi sim, sua primeira opção na Universidade Federal do Maranhão. Esse resultado contradiz o senso comum dentro da instituição, pois estando dentro do campus, o discurso que ouvimos repetidas vezes, é o de que, a Pedagogia não havia sido a sua primeira opção de egresso ao ensino superior. Essa resposta de que a maior parte dos alunos que responderam o formulário ser positiva, é muito importante, pois nos ajuda a entender que, os alunos que escolheram o curso como primeira opção, se identificam com a Pedagogia desde o princípio.

Uma pesquisa realizada pela Revista Nova Escola, em 2010, trouxe que:

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, Pedagogia, Licenciaturas e outros cursos ligados à formação de professores têm uma relação candidato/vaga bastante desfavorável. O maior vestibular do país, promovido pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), oferece 109 opções de cursos. E a graduação em Pedagogia no campus de São Paulo está na 90ª posição - no de Ribeirão Preto, é ainda pior: 92ª. Licenciaturas e disciplinas da Educação Básica são ainda menos procuradas pelos jovens. (RATIER; SALLA, 2010)

Afirma então a discussão de que, quem continua no curso de Pedagogia, provavelmente, se identifica com o curso desde o início de seu egresso na Universidade. De alguma maneira, os dados sugerem que existe um perfil de alunos inclinados a cursarem pedagogia e construir sua Identidade Docente.

A segunda pergunta do formulário, foi: Estando atualmente cursando o 8º ou 9º período, o que lhe fez permanecer no curso de Pedagogia da UFMA/Imperatriz?

Gráfico 2: Motivos pelo qual os alunos do 8º e 9º período permanecem no curso de pedagogia

2- Estando atualmente cursando o 8º ou 9º período, o que lhe fez permanecer no curso de Pedagogia da UFMA/Imperatriz?

15 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Apesar das pesquisas que evidenciam os diversos motivos pelos quais os alunos permanecem na graduação, em nossa pesquisa a identificação com o curso revela também a formação de identidade docente dos alunos. Como forma de evidenciar a percepção dos alunos relacionada a identidade docente no processo de formação inicial do futuro profissional.

Na pesquisa, ao serem perguntados sobre a permanência no curso, 14 responderam que os motivos são a identificação do aluno com o curso, e um respondeu que não pode se transferir para outro curso, como evidenciado no gráfico 2.

A questão relacionada a permanência do estudante que está cursando o 8º e 9º no curso de pedagogia. Como relatado anteriormente ao longo do nosso texto, o curso noturno de Pedagogia visa atender a classe de alunos que necessitam conciliar trabalho e estudo. Em análise feita pelos dados divulgados pelo Censo da Educação da Educação Superior, Silva afirma que “até 2008, a Evasão Anual do Ensino Superior Brasileiro se mantinha próxima a 20%, na última década parece ser confirmado pelos cálculos atuais, que a situam, mais precisamente, entre 17,14% e 18,69%” (SILVO FILHO; LOBO, 2012 citado por COSTA; DIAS, 2015). O tema da evasão não é uma novidade no sistema de educação superior no Brasil, sendo um fenômeno que envolve questões ligadas a múltiplos fatores, como: as dificuldades individuais, as desigualdades estruturais e sociais, as disparidades regionais, desigualdades de oportunidades, etc.

Segundo Silva Filho et al (2012, p.642) ao ser citado por Costa e Dias (2015, p.54), colocam que:

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Para além da questão da evasão, acredita-se que que tomar a permanência escolar, e não a evasão escolar, como objeto de pesquisa é uma proposição emergente que se pauta nas discussões realizadas por alguns pesquisadores, que partem do pressuposto de que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência escolar e a que toma a evasão como objeto central de pesquisa (CARMO; REIS; MANGUEIRA, 2017).

A temática da permanência vem ganhando visibilidade no campo científico, nas pesquisas empíricas e nos debates das políticas públicas de educação ao considerarmos que o processo histórico de desigualdades sociais gestou um sistema educacional marcado pela evasão escolar (SHIROMA;FILHO, 2011). Alguns autores afirmam que as políticas educacionais não favorecem que os alunos das classes trabalhadoras realizassem uma trajetória educacional capaz de

garantir o direito à conclusão básica com formação integral. Por isso, políticas de educação abordam em seu contexto a promoção de programas como forma de aprendizado e possibilidade de diminuir a evasão dos alunos com bolsas estágio no PIBID e residência pedagógica.

A terceira pergunta feita na pesquisa, consiste em: Na sua opinião, como se constrói a identidade docente no processo formativo durante a graduação? Conforme as respostas de A1, A4, A5, A6, A7, A8, A9 A10, A11, A12, A14 e A15, a construção da Identidade Docente, se dá, principalmente, da relação da teoria aprendida na Universidade, e da prática, vivida nos ambientes de estágios supervisionados e programas e projetos relacionados ao curso.

O Aluno A2 explicou que a universidade é só o começo dessa construção, e que ela se dá durante toda a vida do docente.

O aluno A3, disse que, a construção da Identidade docente, se dá, principalmente pela forma como os professores, assistidos por ele, ministram suas aulas e como ele as absorve.

O Aluno A13, disse que a construção acontece de acordo com as decisões que o discente toma no decorrer de sua vida acadêmica.

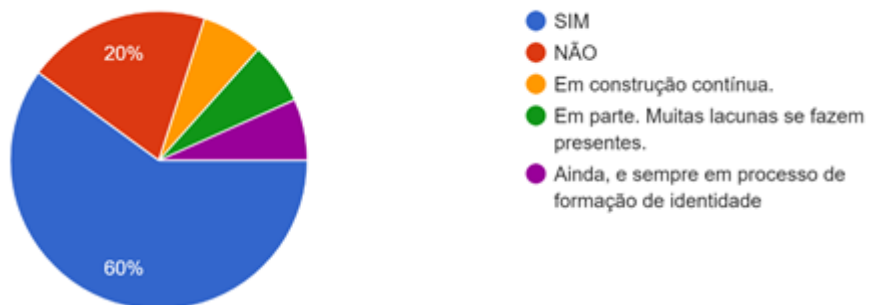
Dentre as percepções identificamos que a experiência aparece para muitos, como forma de construção da identidade no processo formativo durante a graduação, outro destaque é o estágio e programas docentes relatado por muitos como importante espaço de construção da identidade. Já outros abordam o conhecimento adquirido em sala de aula, os saberes, a construção da teoria e da prática construída ao longo da graduação.

Entendemos que a identidade docente é mediada também pela construção dos saberes docentes. A partir de Charlot (2000), a relação com o saber é uma forma de vínculo com o mundo, isto é, de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É conexão com o mundo como conjunto de significados, com espaços de atividades, mas, também, é a relação com o aprender e com o tempo. Charlot acredita que “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber.” (CHARLOT, 2000, p. 86), compreendemos assim, que a profissão docente é resultado do entrelaçamento da relação com o tempo, com a história de

vida e com os conhecimentos adquiridos na experiência docentes (com a epistemologia prática docente, segundo Tardif, 2000).

Continuando, na quarta pergunta da pesquisa, aborda-se a questão: Estando no final do curso de Pedagogia da UFMA/Imperatriz, você considera que já foi possível construir uma identidade docente?

Gráfico 3: Identidade docente em construção



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico revela, que: 60% consideram que já foi possível construir uma identidade docente, 20% não acha que foi possível construir, 6% acha que é um processo contínuo de construção, 6% acredita que foi possível construir em partes, porém com muitas lacunas presentes, e 6,7% afirma que a identidade ainda está em processo de construção e, ainda estará sempre em construção.

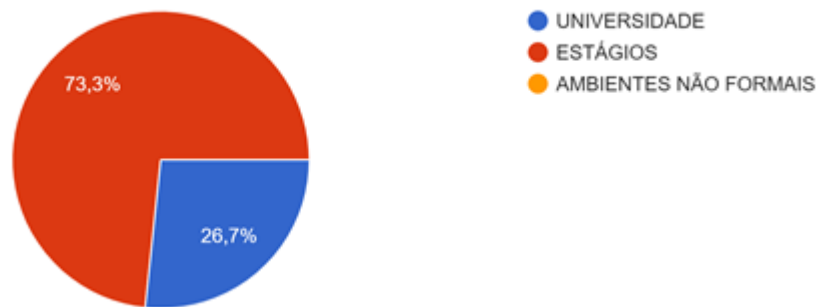
Considerando Pimenta, (1999, p. 19):

Uma Identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes validos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Podemos falar que não causa estranhamento, essa porcentagem de “apenas” 60% dos alunos dizerem que foi possível construir suas Identidades Docentes, estando no 8º e 9º períodos do curso de Pedagogia, porque como, a própria Pimenta disse anteriormente, a Identidade profissional de um indivíduo necessita de uma diversidade de experiências para se construir, que os discentes, podem ainda não ter vivido integralmente, confirmando a opinião de 6% dos alunos, quando responderam que em partes, suas identidades foram construídas, porém com muitas lacunas presentes; dos 6,7% dos alunos ao dizerem que identidade ainda está em processo de construção e, ainda estará sempre em construção; 6% acha que é um processo contínuo de construção e até dos 20% dos alunos ao falarem que não acham que foi possível construir ainda.

A quinta pergunta do formulário consiste na seguinte questão: Em que espaço formativo você considera ter tido mais experiências que influenciaram na construção de sua identidade docente?

Gráfico 4: espaço formativo na construção da identidade docente do aluno



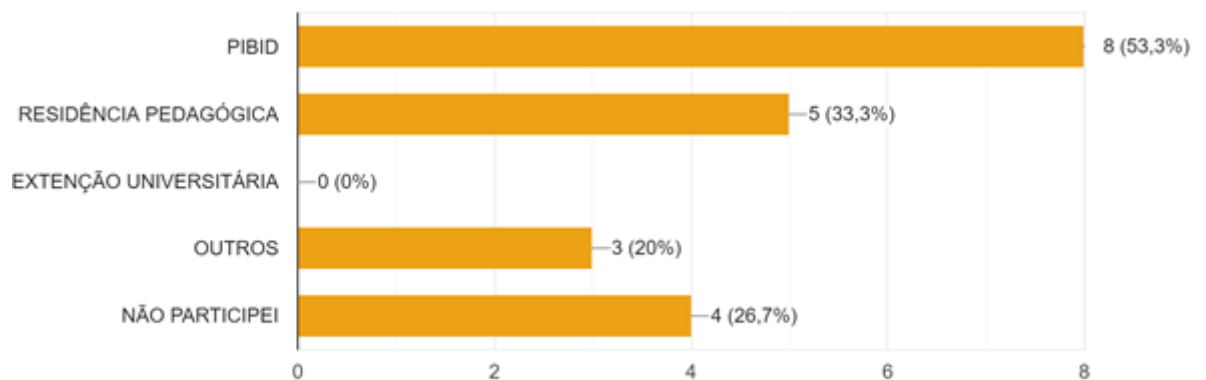
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apontam que 73,3% dos alunos consideram que o espaço do estágio é o espaço com maior influência nas experiências ligadas a construção da identidade docente (Gráfico 4). Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade, como disse Dubar em (2006), para quem a construção da identidade é um processo contínuo de articulação do individual com o intersubjetivo, do “eu” (ou “eus”) com os “outros”, no qual as instâncias privada e pública se encontram em um

constante diálogo. Portanto, a identidade é o para esse autor é o resultado dos diversos processos de socialização (ao mesmo tempo, estável/provisório, individual/coletivo, subjetivo/objetivo, biográfico/estrutural) que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136). Por outro lado, 26,7% acreditam que a universidade é o principal espaço que influenciou na construção de sua identidade docente.

A sexta questão do formulário, perguntava aos participantes, se além dos estágios obrigatórios, eles haviam participado de algum programa ou projeto.

Gráfico 5: Participação em programas de docência



Fonte: Dados da pesquisa

Como vimos no decorrer da pesquisa, programas de estágio docente tem papel importante na construção da identidade do aluno. Dos alunos que responderam nossa pesquisa, 53,3% participam do PIBID, 33,3% participam da residência pedagógica, 20% participam de algum projeto ligado ao campo da formação docente e pedagógica e 26,7% não participaram de nenhum programa ou projeto (Gráfico 5).

Para Fogaça:

O estágio é um meio que pode levar o acadêmico a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes ele nem imaginava encontrar na sua área profissional. Ele passa a desenvolver mais o raciocínio, a capacidade e o espírito crítico, além da liberdade do uso da criatividade.

A importância dos estágios supervisionados, programas e projetos na universidade, é uma coisa que fica evidente nessa pesquisa. Na pergunta três do formulário, onde se fala sobre as experiências que mais influenciaram a construção

de suas identidades docentes, uma resposta comum entre os 15 participantes, é que, a construção se dá através da junção da teoria, com a prática, que acontece principalmente nos estágios e programas da Universidade, como o PIBID e o Residência Pedagógica.

Na sétima questão, quando perguntados se existem outras relações e vivências que contribuem na construção da identidade docente e quais, obtivemos as seguintes percepções: alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9,10, 12, 13, e 15, pontuam que as relações pessoais e em espaços não formais também contribuem de maneira significativa para a construção da Identidade Docente. Já para o aluno 7 e 11, o conhecimento teórico também faz parte deste processo. O aluno 14, acredita que, visitas técnicas, acrescentam valor a esta questão. Ou seja, toda e quaisquer experiências, são parte desse processo.

Para Ribeiro, Fávaro e Somacal (2015)

[...]os saberes experienciais são fundamentais à profissão docente. Estes saberes são decorrentes das experiências de alunos em toda vida escolar, podendo discernir os melhores professores, aqueles que eram bons em didática ou ainda àqueles que não tinham metodologia. Assim, os saberes da experiência são essenciais à prática docente de forma que o professor se aproprie de habilidades de saber-fazer e saber-ser e por meio delas reflitam sobre sua prática pedagógica.

Na oitava questão, fizemos o seguinte questionamento: Quais os fatores que influenciam para a não construção da identidade docente no decorrer do curso de Pedagogia? Para os alunos 1, 2, 9, 11 e 12, a falta de prática, ou o medo de não ser bons professores, dificultam a construção das Identidades Docentes. Já para os alunos 3 e 15, a falta de apoio e desmotivação por parte da Universidade e de amigos, influenciam nessa construção. Os discentes A5, A10 e A14, dizem que a falta de identificação com a Pedagogia, contribui para a não construção. O aluno 6, diz que a falta de compromisso do próprio discente o atrapalha. Para A7, não se aplica esse questionamento. A8, revela que tudo na vida é um aprendizado, sendo assim, todas as experiências vividas, contribuem. E por último, mas não menos importante, A13, conta que frustrações e violências vividas por discentes, dentro e fora de sala de aula, influenciam diretamente.

Para Pimenta (1999, p. 18) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito

historicamente situado”. Isso significa que a identidade se constrói ao longo da história do sujeito, a partir de fatores internos e externos. Isso não significa que, apenas experiências que o sujeito considera, boas, serão as que vão influenciar o processo de construção da sua Identidade Docente, como A8, disse nessa questão, tudo é um aprendizado.

A última e nona questão, questionou-se sobre: Ao final do Curso de Pedagogia você se identifica com o exercício da docência? Quais os principais desafios e possibilidades? Para os alunos 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,13,14 e 15, a identificação com o exercício da docência, já acontece. Quanto aos desafios e possibilidades, muitos são relacionados ao medo de não saber como lidar com a prática da docência no dia a dia e a realidade da sala de aula. Para A11 e A12, não houve identificação com a docência, apesar de A12, deixar claro, que em partes, a Pedagogia já faz parte de seu ser.

Tomando como referência as respostas dos sujeitos, podemos inferir que, primeiramente, existem diversos desafios para o estudante em formação, mas também inúmeras possibilidades. Dentre os diversos desafios destacam-se: desenvolver toda carga teórica obtida na Universidade; o preconceito; discriminação por pessoa com deficiência visual; o contexto brasileiro educacional; a prática do fazer docente; a desvalorização da profissão e a falta de formação continuada para professores em relação a inclusão nas escolas; o desafio do novo normal criado pela pandemia da Covid-19; os desafios da realidade escolar e das limitações formativas carregadas pelo sujeito; a insegurança e medo de errar; que respeite a realidade individual e as limitações do indivíduo.

Inúmeras são as dificuldades que podemos elencar aqui para pensarmos a profissão na atualidade. Os destaques acima na verdade revelam desafios da formação docente de cada aluno/sujeito na pesquisa. Nas palavras das autoras Zancan e Spagnolo (2012) o desafio da profissionalização docente se constitui atualmente como um dos aspectos mais relevantes para a educação brasileira a ser enfrentados. Dentre os reverses Gatti e Barreto (2009) abordam as diferentes dimensões da profissão, como:

[...] formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política do cente, acesso, carreira, promoção, enfim, direitos e deveres da profissão docente, que muitas

vezes a precariedade transforma o professor em sujeito criador e multiplicador de espaços, de material pedagógico, desorganização, de merenda escolar, dentre outros aspectos que são entraves para uma educação digna e de qualidade (citado por ZANCAN; SPAGNOLO, 2012, p.92).

E quando chegamos aos semestres finais do curso, parece que essas dificuldades começam a nos assombrar desde cedo em nossa formação docente. A realidade coloca em xeque diversos desafios a serem enfrentados pela profissão, e por isso demonstram as complexidades ditas no início do nosso campo teórico, mais do que isso, sabe-se que existem para além dos desafios elencados pelos alunos entrevistados, percebe-se também a outra face da moeda, as possibilidades da profissão. Dentre as principais possibilidades evidenciadas, vale destacar algumas, como: a possibilidade de desconstrução de temáticas que ainda geram preconceitos e estigmas pela sociedade, como com a pessoa com deficiência visual, dentre outras. Por isso, a necessidade de políticas da educação voltada para a formação continuada na área da educação especial. Uma vez que, cresce a cada ano o número de jovens com algum tipo de necessidade educacional no ensino superior brasileiro. Mais do que isso, acredita-se que para além dos contratemplos da profissão, diversas são as possibilidades de atuação do profissional de pedagogia, em espaços multiculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar essa pesquisa, partimos da seguinte pergunta: A Identidade Docente dos alunos de Pedagogia, do 8º e 9º períodos, da Universidade Federal do Maranhão, se construiu ao longo de sua formação acadêmica? Se sim, quais experiências contribuíram e quais não?

Com base na pesquisa teórica, foi possível compreendermos, que a Construção da Identidade Docente do indivíduo, se monta de diversas experiências, formais e não formais, boas e ruins, na teoria e na prática. E que está constantemente em mudança. Isso nos ajudou a entender os dados revelados nos formulários respondidos pelos discentes. Ainda, fizemos uma análise sobre a profissionalização docente no Brasil, com intuito de entender como a docência se deu em nosso país.

A partir dos resultados apresentados no presente trabalho, constatamos que: primeiro, a identidade é um processo contínuo que envolve a formação pedagógica, a formação pessoal e a formação baseada nas experiências vividas no cotidiano do espaço escolar. Como possibilidade de espaços interdisciplinares e forma de dialogar práxis e Pedagogia, encontramos no estágio docente, aqui em programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, peça fundamental tanto para a prática pedagógica do aluno em formação inicial juntamente com professores experientes do ensino básico, como espaços de construção de saberes diversos que irão acompanhar os alunos para sempre, em um longo caminho e percurso a ser percorrido em cada história e cada futuro professor ou pedagogo. Por isso, a necessidade de cada vez mais pensar em espaços que contribuem com o tripé da universidade: pesquisa, ensino e extensão.

Outra questão a ser abordada na construção do professor, são as relações afetivas estabelecidas com os alunos. O afeto, o amor e as relações emocionais, contribuem de forma positiva na relação professor-aluno e aluno-professor. O que me anima com a profissão é justamente as crianças, da mesma forma como elas se apegam ao seu professor, ele também se apega a elas, mas o fato dos baixos salários em relação a outras profissões é uma coisa que realmente acredito fazer com que vários professores se questionam se essa vida é vantajosa, no âmbito

financeiro ou não. O professor além de precisar estudar para sempre, para melhorar seu desempenho em sala de aula, ele também precisa estudar mais para conseguir um mestrado ou um doutorado, para assim, conseguir um salário melhor e talvez, alcançar um padrão de vida, que outras profissões conseguem “apenas” com uma graduação. Por isso, a necessidade da formação continuada do profissional

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, AM. de M.R. e MIZUKAMI, M.G. (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho. et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. **Ciclos históricos. Ilhéus: UESC**, 2009.

CARLOS, M. G. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**, n. 1, v. 1, p.109-131, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>. Acesso em: Mar. 2021.

CARMO, G.T; REIS, D.B.; MANGUEIRA, G.M. Educação de Jovens e Adultos na contramão da evasão: enigma da permanência escolar. **Revista Cátedra Digital**, Unesco Puc-Rio Cátedra de Leitura. 2017.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere, Brasília**, v. 31, n. 3, p. 31002-31010, 2015.

DEMerval, S. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, V.14, n49, 2009.

DIAS, Sonia Maria Barbosa; COSTA, Silvio Luiz. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de políticas educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: MartinsFontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MCCOURT, F. O longo caminho até a pedagogia. In: **Ei, professor**, 1976.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. **Anais do 17o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, p. 1, 2014.

PASQUALINI, Juliana Ampregher.; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Rev. Bras. Educ Rio** de Janeiro , v. 24, e240001, 2019.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. BRASIL, 1930-1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; FILHO, Domingos Leite Loma. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, v.32, n. 116, p. 725-743, 2011.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, no. 73, dezembro, 2000.

ZANCAN, S.; SPAGNOLO, C. Educação brasileira do século XXI: impasses e desafios da profissão docente. **Revista Espaço Acadêmico**, V. 12, N.136, 2012, p. 87-94.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 26 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

RATIER, Rodrigo; SALLA, Fernanda. Por que a docência não atrai. **Revista Nova Escola**. Jan, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7157/por-que-a-docencia-nao-atrai>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

FOGAÇA, Jennifer. Importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. **Brasil Escola**, c2021. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/politica-educacional/importancia-estagio-supervisionado-nos-cursos-licenciatura.htm>. Acesso em: 17 de jun. de 2021.

RIBEIRO, Mayara; FÁVARO, Marinez; SAMACAL, Cristiane. Refletindo sobre a construção da Identidade Docente: curso de enfermagem-CTESOP. **XII Congresso Nacional de Educação**, Paraná, out, 2015.