

O SER PROFESSOR: CONCEPÇÕES PRESENTES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

To be a Teacher: The concepts present in a teacher training course

ECCO, I.
BOMBARDELLI, A. P.

Recebimento: 03/11/2011 – Aceite: 15/12/2011

RESUMO: A identidade docente é resultado de um processo de construção influenciado por vivências e concepções. A pesquisa intitulada *O ser professor: concepções presentes em um curso de formação docente*, indaga qual a concepção que alunas concluintes do Magistério, da região norte do Alto Uruguai Gaúcho, apresentam sobre o *ser professor*. O estudo, de caráter qualitativo e investigativo, orientou-se pelo enfoque exploratório, mediante pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados foram coletados mediante aplicação de questionário anônimo. Para análise e síntese das informações registradas, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo. Os resultados assinalam que a quase totalidade dos registros apontam para conceitos diversificados e superficiais com relação ao ser professor, revelando concepções incorporadas do senso comum.

Palavras-chave: Ser Professor. Identidade Docente. Magistério.

ABSTRACT: The identity of teachers is a result of the construction process influenced by experiences and conceptions. The research, *To be a teacher: the concepts present in a teacher training course*, questions what is the concept that a group of senior students of the Magisterium of the northern region of the Alto Uruguai Gaúcho have about what is like *to be a teacher*. The study, which has a qualitative and investigative character, was guided by the exploration of the literature and field search. The data were collected through the application of an Anonymous Questionnaire. For analysis and synthesis of the recorded information, the method of Content Analysis was used. The results show that almost all of the records point to diversified and superficial concepts regarding what is like to be a teacher, revealing concepts incorporated by the common sense.

Keywords: To be a Teacher. Teacher identity. Magisterium.

Introdução

Refletir acerca da identidade docente significa desvelar acepções que, implícita ou explicitamente, constituem-se como sustentáculos balizadores do/no exercício profissional. A identidade docente é resultado de uma construção subjetiva e sócio-cultural histórica.

As considerações elencadas são respostas construídas, considerando o problema de pesquisa, ou seja: qual a concepção que alunas concluintes do Magistério, da região norte do Alto Uruguai Gaúcho, apresentam sobre o *ser professor*?

O estudo, de caráter qualitativo e investigativo, orientou-se pelo enfoque exploratório, mediante pesquisa bibliográfica e de campo, contato com os sujeitos pertencentes ao universo pesquisado, coleta de dados, e por fim, análise, interpretação e síntese das informações coletadas. Para a interpretação dos dados, utilizou-se o método Análise de Conteúdo.

O intento, na primeira parte deste estudo, é compreender como se configura a identidade docente e, para isso, o texto apresenta a sistematização e análise de elementos bibliográficos relacionados à temática. No seguimento, partindo do pressuposto que concepções orientam a ação pedagógica e interferem na construção da identidade profissional docente, os dados coletados estão sistematizados, contemplando a escopo da investigação.

1 A construção da identidade docente

A identidade docente é resultado de uma construção subjetiva e sócio-cultural histórica, carregada de elementos pedagógicos,

econômicos, psicológicos e ideológicos. Portanto, correlacionada às experiências vivenciadas, em que denota um processo complexo e multifacetado, como afirma Marchesi (2008, p. 120):

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes.

É relevante a afirmação do autor supracitado, pois assegura que a construção identitária é um processo lento e complexo que implica não só revisão de posturas e ideias, dada sua instabilidade, como também, apresenta considerações acerca de suas raízes históricas.

Arroyo (2000), em suas contribuições sobre a construção da imagem docente, salienta que essa ascendência no que diz respeito à base histórica identitária pode estar relacionada às nossas primeiras impressões acerca da imagem que construímos de nossos professores, fazendo com que estas experiências reflitam em nossas próprias percepções e/ou concepções.

Todavia, “A imagem da professora, do professor que tivemos não se explica com exclusividade a imagem que cada um de nós carregamos.” (ARROYO, 2000, p. 125), isso porque, no decorrer de nossas experiências “[...] outras imagens se acrescentam e com todos esses aprendizados, por vezes resistindo a eles, fomos construindo nossa identidade pessoal e profissional.” (ARROYO, 2000, p. 125).

A identidade do professor, para Perrenoud (2001, p.38, grifo do autor), “[...] é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*. [...] que inclui e mantém

as suas fantasias, suas construções de ideal e suas idealizações”.

O significado social de ser professor influencia direta e significativamente a construção da identidade profissional. Referente à esta questão, Pimenta (1999, p. 19) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de 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 sentimento que tem em sua vida o ser professor.

Observa-se, no cotidiano da docência, a correlação dos saberes pedagógicos com os desafios da prática educativa. Oliveira (2006) ressalta que todo profissional docente, ao firmar-se em sua condição de professor, adota como identificador de sua profissão dois fatores imprescindíveis em sua tomada de ofício: os saberes teóricos e práticos. A correlação destes elementos é o que possibilitará que os professores constituam e aprimorem os seus saberes, adquirindo, pois, a renovação e/ou a (re)construção de uma nova identidade. (GADOTTI, 2003).

É praticamente impossível, porém, articular os fatores citados anteriormente - a saber, teoria e prática - se esta dinâmica não estiver envolvida de forma efetiva com o processo de formação do docente.

Em síntese, o professor “[...] não pode ser nem um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois” (LIBÂNEO, 1998, p. 27), ou seja, a ligação entre teoria e prática deve configurar-se permanentemente em todos os contextos do exercício profissional.

Nogaro (2002) em sua pesquisa com sujeitos, também participantes de um determinado curso de formação de professores, observou que os mesmos apresentam distintas razões no ato de optar pela escolha profissional, isto é, uns encontram no curso a possibilidade de desenvolver uma atividade baseada na transformação e formação de novas gerações, e outros, justificam porque pai e mãe julgaram ser uma boa opção profissional. Silva e Sudbrack (2006, p. 08) observam que esses profissionais frequentam os cursos “[...] deixando em segundo plano a busca de novos conhecimentos e o processo de aperfeiçoamento”. Deduz-se que essa situação é um dos fatores que contribui para gerar crise de identidade. E, por sua vez, Pimenta e Lima (2004, p. 62) advertem que “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do Magistério.”

No seguimento do texto, apresentar-se-ão diferentes concepções da função do professor, do conceito de aprender de educação, da profissão docente e do ser professor que, indubitavelmente, interferem na construção da identidade dos referidos sujeitos.

2 Concepções presentes em um curso de formação docente

As concepções sistematizadas, no seguimento do texto, apresentam os dados obtidos por meio do questionário anônimo¹ aplicado em duas turmas concluintes do Magistério de uma escola de formação de professores localizada na região norte do Alto Uruguai gaúcho entre os meses de setembro e outubro de 2010.

2.1 A função do professor no processo de ensino-aprendizagem

Os pressupostos que fundamentam a relação ensino-aprendizagem constituem-se em modelos pedagógicos e epistemológicos que recebem a seguinte denominação: inatismo, empirismo e construtivismo². (SANTO-MAURO, 2010).

Partindo dessa breve identificação, apresentam-se, a seguir, as concepções dos sujeitos da pesquisa referentes à compreensão, que os mesmos sustentam, considerando a função do professor no processo de ensino/aprendizagem.

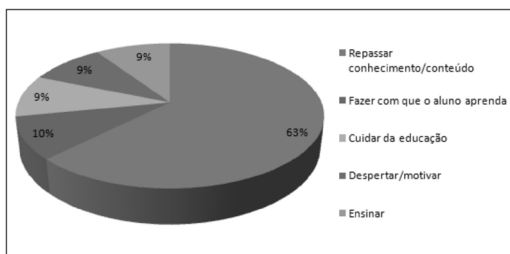


Gráfico 1 - Função do professor no processo de ensino-aprendizagem

Fonte: Questionário

Os dados explanados no **Gráfico 1** denunciam que 63% dos participantes acreditam que a função do professor no processo de ensino-aprendizagem consiste em repassar conhecimentos, conteúdos. Nos registros que seguem, transcritos do instrumento de coleta de dados, é possível verificar essa redução:

Registro 1: *A função do professor seria orientar, passar conhecimentos para o aluno, ensinar algo que é tabelado, imposto.*

Registro 2: *É ser um professor didático, que tenha o dever de ser um transmissor de ensino e aprendizagem [...].*

Registro 3: *Repassar o conteúdo.*

Registro 4: *O professor deve “traduzir” os ensinamentos [...]*

Registro 5: *Repassar conteúdos e aprendizagens ser um mediador entre conteúdo e educando³.*

A análise das afirmações acima, remetemos à assertiva registrada por Becker (1993, p. 144), em que o autor assegura que “A aprendizagem, entendida como transmissão de conhecimento, constitui a marca registrada do empirismo.”.

Em termos gerais, trata-se de uma concepção sistemática que entende o ensino como mera transmissão de conhecimento e cuja preocupação é “[...] mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

É urgente e necessário compreender que o professor “Não é transmissor de conhecimento, porque sua função não é instruir, mas educar, formar. Seu desafio socrático emerge com toda força: é de provocação, orientação, instigação, sobretudo de ‘cuidado’”. (DEMO, 2004, p. 75).

Ademais, os dados registrados apontam para uma indefinição quanto à função do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como transferência de responsabilidade relacionadas ao educar para a família:

Registro 1: *É de total importância, pois em várias vezes o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos, já que muitos pais simplesmente deixam os estudos dos filhos de lado.*

Registro 2: *Somente ensiná-lo, pois educá-los é função dos pais.*

Registro 3: *O professor é a base, é em quem o aluno vai confiar e ouvir; o prof. tem a função de passar o conhecimento que não recebe em casa [...]*

O que se constata é que aproximadamente a totalidade dos participantes não compreendem como efetiva-se o processo de ensino-aprendizagem nas relações intra e interescolares e tão pouco conseguem concebê-lo numa perspectiva crítica, libertadora, reflexiva, construtiva.

2.2 O que é aprender?

O verbo aprender tem suas origens do latim *apprehendere*, que significa apreender, saber, reter na memória, tomar conhecimento (MICHAELIS, 2010). Na atualidade, porém, assume-se um conceito mais amplo, como expressa Antunes (2008, p. 32): “[...] é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca desta realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes”.

Ao serem indagados sobre qual é o entendimento que possuem sobre o aprender, os sujeitos pesquisados revelam uma multiplicidade de concepções, observável na ilustração que segue:

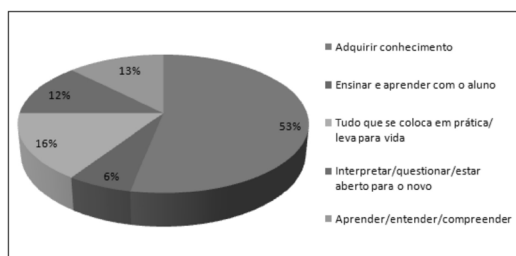


Gráfico 2 - Concepções sobre aprender

Fonte: Questionário

Os resultados evidenciados no **Gráfico 2** permitem-nos constatar que 53% dos participantes defendem a ideia de aprendizagem enquanto aquisição de conhecimento. Os registros transcritos atestam a evidência:

Registro 1: *Adquirir conhecimentos e hábitos⁴ [sic] [...]*

Registro 2: *Aprender é instruir-se, reter conhecimento, desenvolver técnicas [...]*

Registro 3: *Aprender é armazenar conteúdos, interagindo com os outros.*

Registro 4: *É buscar conhecimento.*

Registro 5: *É adquirir conhecimentos novos.*

Registro 6: *Para aprender é preciso ensinar. E enquanto estamos transmitindo nossos conhecimentos aprendemos junto com os alunos.*

É importante observar que no Registro 6, mesmo enfatizando a concepção relacionada ao aprender enquanto transmissão, o sujeito pesquisado acrescenta outro sentido: *Para aprender é preciso ensinar. E enquanto estamos transmitindo nossos conhecimentos aprendemos junto com os alunos.* Este registro, permite-nos afirmar com Antunes (2008, p. 30) que aprender

[...] quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.

Ensinar, portanto, nesta perspectiva, “[...] é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo.” (GADOTTI, 2003, p. 74).

2.3 Conceito de educação

Sabedores somos que para o termo educação não existe um único sentido ou significado que o defina na sua completude. Educação e vida entrelaçam-se, pois

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para

aprender, para **ensinar**, para aprender e ensinar. Para **saber**, para **fazer**, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 7, grifos do autor).

Deduz-se que, a partir da citação acima, o conceito de educação revela um processo de relações, instituindo conexões dentro e fora dos limites da escola.

Os dados coletados revelam que os sujeitos participantes da pesquisa assumem diferentes (e divergentes) concepções acerca do conceito de educação, constatação passível de identificar na representação que segue:

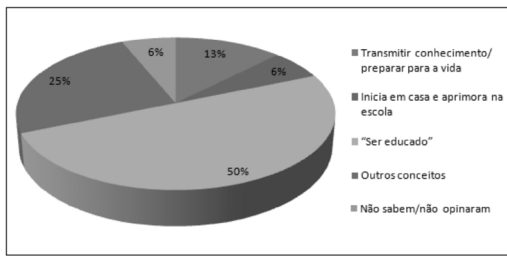


Gráfico 3 - Conceito de educação
Fonte: Questionário

Ao analisarmos as respectivas porcentagens, parece-nos perturbador que cerca de 50% dos pesquisados associam o termo educação como conduta de “ser educado”. Os registros escritos coletados comprovam a assertiva supracitada:

Registro 1: *Educação hoje não se tem mais!*

Registro 2: *Educação é algo que vem de casa e é lapidado na escola.*

Registro 3: *Educação é aquela que recebemos em casa e na escola, é algo que todos deveriam ter ou pelo menos deveriam tentar ter.*

Registro 4: *Educação é saber se comportar perante os outros é respeitar as pessoas e as idéias das pessoas que convivem com nós.*

Registro 5: *Educação é respeitar [...]*

Registro 6: *Educação é a única coisa da vida que ninguém pode tirar de você.*

Segundo Paro (2010, p. 20), este conceito apresentado pelos participantes da pesquisa fundamenta-se “[...] em geral, no senso comum, quando se associa a educação ao campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes [...]”.

Outro fator a considerar nesta análise interpretativa dos dados diz respeito aos 13% que definem educação como transmissão de conhecimento, pois associam, como afirma Paro (2010, p. 20), “[...] o ensino à passagem de conhecimentos e informações, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências [...] e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma ocupação”.

O registro 7, que segue revela que os conceitos de educação e ensino são assumidos como sinônimos:

Educação tem suas duas formas. A de casa, que são os bons modos, o respeito, a higiene, o comportamento etc. E a educação que fica a cargo da escola é aquela onde o aluno aprende a ler, escrever, pintar, é uma preparação para o mundo, alfabetização.

Considerando o significado atribuído à educação e ao ensino, exposto acima, Paro (2010, p. 20), por sua vez, afirma: “Nesse modo [...] de entender a educação e o ensino, a primeira é geralmente imputada ao lar ou à família e o segundo é atribuído à escola”.

Causa-nos espanto e preocupação constatar mediante análise dos dados que nenhum dos participantes da pesquisa conseguiu elaborar com clareza e conhecimento aprofundado o conceito de educação, seja por entendê-lo como conduta moral, seja por não conseguir diferenciá-lo da ideia de ensino.

2.4 Profissão docente

O profissional docente contribui para a formação de seres humanos. E nesse sentido, Gadotti (2004, p. 464) afirma que: “Escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer”.

Os sujeitos participantes da pesquisa ao serem indagados em relação à sua convicção em ser professor(a), isto é, em exercer profissionalmente a docência, afirmaram a sua não pretensão em ser professor(a). É o que se pode observar no **Gráfico 4**.

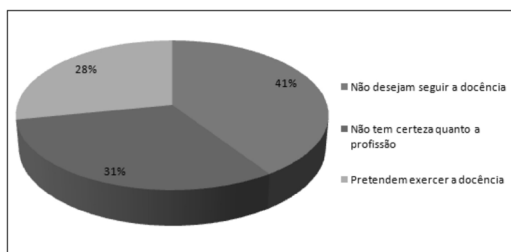


Gráfico 4 - Escolha profissional

Fonte: Questionário

Ao considerarmos os dados registrados no **Gráfico 4**, portanto, constata-se que 41% dos sujeitos participantes da pesquisa não desejam assumir profissionalmente a docência. Os registros transcritos, também, atestam a referida verificação:

Registro 1: *Não. Acredito que não me identifique com a profissão.*

Registro 2: *Não, pois decorrer do curso e experiências descobri que ã [sic] é realmente o que eu procurava.*

Registro 3: *Não vou seguir profissionalmente [sic] a docência.*

Registro 4: *Não vou seguir a docência profissionalmente, talvez chegue a trabalhar com ela em alguns outros casos. Não é meu perfil dar aula no currículo e no ensino fundamental, além de não gostar desses.*

Registro 5: *Não, gosto muito do ser professor mas sempre admirei muito o pessoal que faz a profissão digo proteção do povo o trabalho da polícia, me identifique muito com isso, mas nada que me interrompa em caso for necessário ser professora.*

Registro 6: *Não, porque é usam [sic] área que necessita esforço, responsabilidade, amor e vocação. Pois foi está com futuros cidadãos, que precisam e necessitam aprender.*

Registro 7: *Não, pois hoje vejo que só é desperdício [sic] de tempo ser professor porque só se encomoda [sic] e pouco vê seu trabalho dar resultados.*

A manifestação do negativismo no que diz respeito à escolha profissional docente dos sujeitos da pesquisa denuncia uma gama de elementos pedagógicos, psicológicos e sociais que exercerá influência na concepção e na operacionalização das ações pedagógicas dos referidos sujeitos quando constituídos profissionais; na medida em que os elementos apontados acima refletirão não somente na construção da identidade docente, bem como nas relações e interrelações entre seus pares e seus educandos.

Participantes da pesquisa afirmam abdicar da docência, mas deixam evidente que poderão exercer a profissão, caso haja necessidade e/ou pretensão da parte deles. Portanto, os dados coletados e registrados desvelam uma escolha profissional não refletida, não consciente de parte dos concluintes do magistério. Considerando o exposto, afirmamos convictamente que “[...] optar por ser professor (a) deve ser uma escolha consciente e assumida a partir de reflexões considerando os desafios e responsabilidades inerentes à profissão.” (ECCO, 2010, p. 05).

O desencanto para com o ser professor(a), também está presente nos registros, pois

associa-o com desperdício de tempo, incômodo e frustração. E essa percepção é assumida como justificativa para renunciar ao exercício profissional docente.

A representação gráfica acima aponta que 31% dos estudantes que responderam ao instrumento de coleta de dados não revelam certeza quanto à escolha profissional. Os registros escritos que seguem traduzem e/ou confirmam o aludido dilema:

Registro 1: *Não. Por enquanto não penso em seguir esta profissão. Talvez depois do estágio me desperte a vontade.*

Registro 2: *Não, ainda tenho um pouco de dúvida, vai depender de como vou me sair no meu estágio, mas é uma profissão que me cativa muito e tenho grande admiração.*

Registro 3: *Não. Pois estou ainda indecisa no que vou fazer.*

Registro 4: *Não, tenho muitas dúvidas se é realmente isso que desejo para meu futuro.*

Registro 5: *Não, pois tenho dúvidas no que vou fazer e o que irá dar-me prazer, mas depende também das minhas condições financeiras.*

Registro 6: *Ainda não me decidi totalmente. Adoro ensinar, conviver com as crianças porém a docência é pouco valorizada, muitos alunos são difíceis e os pais também. É complicado, mas muito prazeroso. Não descarto a possibilidade.*

Registro 7: *Não, na verda [sic] não sei que caminho tomar. Mas se optar pela docência a farei, de forma diferente.*

As considerações elencadas acima ilustram duas questões importantes a pontuar. A primeira diz respeito às práticas de sala de aula que serão experienciadas pelas estudantes no decorrer dos estágios e que será fator decisivo na escolha profissional, e a segunda, relacionada ao sétimo registro, revela um compromisso renovador, caso a opção pela

docência seja concretizada. Acreditamos que: “Cabe aos cursos de formação docente proporcionar momentos de reflexão em torno da profissão escolhida e a razão da escolha [...]” (ECCO, 2010, p. 5), a fim de contribuir para que a opção profissional seja consciente e refletida.

Observa-se, também, no gráfico anterior que o menor percentual dos concluintes do Magistério (28%) manifestam interesse justificado em exercer profissionalmente a docência, conforme consta nos dados registrados.

Registro 1: *Sim, pois pretendo alfabetizar o maior número de crianças possível. E por que não jovens e adultos?*

Registro 2: *Tenho certeza, mesmo sabendo as dificuldades que um professor enfrenta na área da educação.*

Registro 3: *Sim, pois sei que tenho uma contribuição com o mundo e além do mais, me identifico nesta área, sei trabalhar com o ser humano e sei que posso ajudá-los.*

Registro 4: *No momento sim, gosto de me envolver com as crianças, admiro o trabalho com a mesma; mesmo que é um trabalho que exige muita paciência.*

Registro 5: *Sim. Pois cada vez mais creio o gosto por o que estudo, experimento e experiecio [sic]. Desejo muito fazer parte da vida dos alunos ajudando-os a serem grandes pessoas futuramente.*

Ressalta-se que a motivação para a docência desses sujeitos partícipes da investigação está muito relacionada à própria subjetividade, demonstrando, de certa forma, otimismo ingênuo.

2.5 Concepções sobre o ser professor

Temas relacionados à profissão docente são de interesse científico, de estudos, de de-

bates. Gadotti (2003), por exemplo, mediante pesquisa realizada em 2001 com os alunos de Licenciatura da USP, em que inquiriu sobre o sentido da profissão docente, averiguou que as respostas unificaram-se em uma ideia central, a de “[...] fazer da educação um projeto de vida.” (GADOTTI, 2003, p. 39). Demo, outro estudioso na área, afirmou em entrevista para a Revista Profissão Mestre (2010, p.1, grifos do autor), que ser professor hoje “[...] é principalmente saber, todo dia, renovar a profissão”.

A seguir apresenta-se e se analisa algumas concepções identificadas entre as concluintes do Magistério referente ao ser professor(a). Os dados sistematizados podem ser observados no **Gráfico 5**.

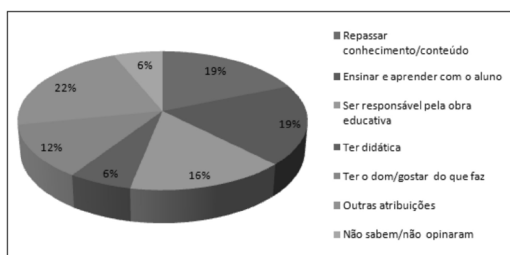


Gráfico 5 - Concepções sobre o ser professor
Fonte: Questionário

De maneira geral, percebe-se que os resultados explanados apresentam um indicativo de imprecisão e de pluralidade de concepções com relação ao ser professor. Atestados, também, pelos registros elencados no seguimento:

Registro 1: *Ser professor ã [sic] é só querer, é ter o dom; pois para ser um bom professor necessita de amor pelos alunos e pela profissão.*

Registro 2: *Ser professor é ter Didática, ter conteúdo, conhecimento, sabedoria, porque apesar de tudo se o professor não tiver tudo isso ele não será um bom professor, porque além de tudo ele estará [sic] formando cidadãos [sic].*

Registro 3: *Professor é responsabilizar-se em educar “crianças”, em auxiliar elas a terem uma vida melhor, a buscar sempre mais, o professor é o maior influen [sic] do futuro das nossas crianças.*

Registro 4: *Professor é: aquele que te ensina; às vezes é pai e mãe; referência p/ [sic] futuro.*

Registro 5: *Professor é aquele que ensina e aprende junto com os alunos... Professor tem que ter limites, não pode ser tão rude, mas não pode deixar os alunos tomarem conta da aula...*

Registro 6: *Ser professor é fazer fluir o saber, o conhecimento [...]*

Os apontamentos transcritos evidenciam e reafirmam a diversidade acentuada com relação à concepção de ser professor(a), bem como possibilita identificar concepções superficiais e/ou de senso comum, como por exemplo, ao associar o ser professor à “vocação”, “dom”. Nesta linha de raciocínio, para ser professor(a), há a necessidade de, conforme Nóvoa (2007, p. 27, grifos do autor), “[...] **possuir conhecimento, revelar tacto pedagógico e assumir uma responsabilidade profissional plena**”.

A responsabilidade a que o autor se refere aparece em 16% dos registros efetuados, mas com sentido desvirtuado: *Ser professor é ser responsável pela obra educativa, pois além de instruir ele também deve ajudar a aprimorar seus alunos com sua presença, sua personalidade, dedicação frente à vida.* Esse registro possibilita-nos perceber que, além de definir a função do professor enquanto instrutor, acredita-se ser possível *aprimorar* os alunos.

Essas posturas segregadas foram observadas nas demais categorias elencadas graficamente, onde escritos revelaram que o professor(a) *É aquele que serve de modelo [...]* ou que *Ser professor é ter didática, ter conteúdo, conhecimento [...]*. Considerando

essa temática, Gadotti (2003, p. 71) afirma que “Ser professor, na acepção mais genuína, é ser capaz de fazer o outro aprender, desenvolver-se criticamente”.

Faz-se mister destacar que, considerando os dados coletados e registrados, o conceito de ser professor(a) deve ser repensado, discutido à luz de referencial teórico pertinente, especialmente por se tratar de um curso formador de profissionais da educação formal.

Considerações finais

Concretizadas as pretensões delineadas para esta investigação reportamo-nos, nesta parte final, a breves considerações objetivando finalizar o estudo interpretativo aqui exposto.

Os apontamentos teóricos possibilitados pela pesquisa bibliográfica e registrados textualmente atestam que um número significativo e variado de fatores influenciam e interferem na construção da identidade docente. O conceito de identidade, pois, abrange, em sua totalidade, um processo de construção social inacabado, constante e mutável, correlacionado às relações de poder. Seguramente afirmamos com Silva (2003, p. 96-97) que:

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Os vínculos estabelecidos entre diferentes sujeitos que pertencem à comunidade escolar e as relações de poder possibilitam a projeção, construção e reconstrução da identidade docente.

No geral, a interpretação das transcrições bibliográficas, bem como a análise de conteúdo dos dados coletados pelo instrumento de pesquisa utilizado - questionário anônimo- permite-nos ponderar que cursos de formação docentes, neste particular, o curso objeto desta pesquisa, convive com o enfrentamento de grandes desesperanças. O cenário educacional que se apresenta, portanto, remete-nos a muitas incertezas, apontando para o mal-estar docente, misturado, como afirma Gadotti (2003, p.14), “[...] a decepções, irritação, impaciência, ceticismo, perplexidade [...]”.

As evidências apontadas permitem-nos afirmar que os pressupostos que amparam a formação dos sujeitos investigados, concluintes do Magistério, estão vinculados a ideologias que concebem o processo ensinar-aprender enquanto acúmulo de conhecimentos (ou informações) de forma estática e não de forma contínua na perspectiva da reconstrução do conhecimento, bem como da identidade pessoal e profissional do professor.

Essa observação é relevante, pois constatou-se que, em quatro das cinco perguntas direcionadas ao grupo pesquisado, as concepções que implicavam em adquirir, transferir e repassar conhecimentos/conteúdos destacaram-se entre as mais pontuadas. E, conforme Nogaro (2020), isso tende a ocorrer, pois nos cursos de formação como o Magistério, o predomínio da prática sobre a teoria, na maioria das vezes, reduz a aprendizagem em formas de como selecionar e de como transmitir as informações, limitando o processo em mera transmissão de conteúdos.

Considerando o exposto, Becker (1993, p. 161) entende que o “[...] que lhes falta, fundamentalmente, é uma teoria capaz de ressignificar sua prática e, a partir desta ressignificação, reestruturá-la”. No que diz respeito a essa desarticulação que compreende os elementos teóricos e práticos na

ação docente, Mizukami (1986) assegura a necessidade imprescindível de se repensar os cursos de formação. Sugere, ainda, a referida autora,

[...] a necessidade de análise de conteúdos usualmente veiculados em disciplinas pedagógicas, especialmente daquelas que analisam abordagens do processo de ensino-aprendizagem, procurando articulá-los com a prática pedagógica, em suas diferentes manifestações, possibilitando assim a compreensão cada vez mais abrangente e significativa do real. (MIZUKAMI, 1986, p. 108).

Essa compreensão abrangente e significativa do real a que a autora se refere, infe-

lizmente, não pode ser identificada nas falas das estudantes.

É preocupante perceber que a quase totalidade dos registros analisados aponta para conceitos diversificados e superficiais com relação ao ser professor, configurando-se em concepções incorporadas no senso comum. Frente a essa situação descrita, é urgente e necessário, conforme atenta Becker (1993, p. 153), a “[...] superação da epistemologia empirista. Superação como condição necessária; mas, [...] não suficiente.”.

NOTAS

¹ Dos 52 questionários distribuídos entre os sujeitos da pesquisa, 32 retornaram, correspondendo 61,5% do total de participantes.

² O **inatismo** “Defende que as pessoas nascem com saberes adormecidos que precisam ser organizados para se tornar conhecimentos verdadeiros. O professor só auxilia [...]” (SANTOMAURO, 2010, p. 78), o **empirismo** “Sustenta que o conhecimento está na realidade exterior e é absorvido por nossos sentidos. O professor detém o saber.” (Id., 2010, p. 79) e por fim, o **construtivismo** “Estabelece que a capacidade de aprender é desenvolvida e construída nas ações do sujeito por meio do contato ativo com o conhecimento, que é facilitado pelo professor.” (Id., 2010, p. 79).

³ Todas as partes do texto que estão itálicas são afirmações dos sujeitos da pesquisa registras no instrumento de coleta de dados e, posteriormente, transcritas.

⁴ Na transcrição dos registros escritos observou-se o princípio da fidelidade, isto é, considerou-se como estava no original. Portanto, as palavras seguidas da expressão “[sic]” apontam para erros ortográficos registrados no instrumento de coleta de dados.

AUTORES

Idanir Ecco - Mestre em Educação UPF/RS e Professor da Universidade Regional Integrada, Campus de Erechim. idanir@uri.com.br.

Andréia Paula Bombardelli - Pedagoga formada pela Universidade Regional Integrada, Campus de Erechim.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ECCO, Idanir. **Por que ser professor?** Ou das razões que motivam a escolha da profissão docente. Erechim, RS: web artigos, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/39528/1/POR-QUE-SER-PROFESSOR/pagina1.html>>. Acesso em: 21 nov. 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.
- _____. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://micahelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-<portugues&palavra=aprenderprópria>>>. Acesso em: 21 nov. 2010.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes**: A formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia. Erechim, RS: EdiFAPES, 2002.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999. (Ciências da Educação).
- OLIVEIRA, M. B. F. **Alteridade e construção de identidades pedagógicas**: (re) visitando teorias dialógicas. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PARO, Vitor. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrida (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOMAURO, Beatriz. Três ideais sobre aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 25, n. 237, p. 78-81, nov. 2010.
- SILVA, Mara Marisa da; SUDBRACK, Edite Maria. **Formação docente**: construindo identidades. Erechim, RS: Vivências, 2006. Disponível em: <<http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/>>. Acesso em: 4 maio 2010.
- SILVA; T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.