



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E
HISTÓRIA**

EURICLÉIA DO ROSÁRIO GALÚCIO

**O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE FORMAÇÃO
DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ**

**BELÉM - PARÁ
2014**

EURICLÉIA DO ROSÁRIO GALÚCIO

O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação na Linha de **Educação: Currículo, Epistemologia e História**, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM - PARÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Galúcio, Euricléia do Rosário.

O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO
PARÁ./ Euricléia do Rosário Galúcio. - 2014

111 f.

Orientadora: Wilma de Nazaré Baía Coelho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

EURICLÉIA DO ROSÁRIO GALÚCIO

**O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE FORMAÇÃO
DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Profª. Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
(IFCH/PPGED/UFPA)

1º Examinador: _____

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha
(PPGED/UEPA)

2º Examinador: _____

Profª. Dra Maria José Aviz do Rosário
(PPGED/UFPA)

Apresentado em: 21 de março de 2014

Parecer final: Aprovada

Aos meus pais **Raimundo Rocha Galúcio** e **Maria Zenaide do Rosário Galúcio**, pelo amor e dedicação que sempre tiveram com seus filhos e, principalmente, por não medirem esforços em proporcionar uma educação de qualidade a todos os seis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade e por me conceder este momento ímpar em minha vida.

Aos meus pais e irmãos **Vânia, Ene, Eudson, Lene e Mara**, por serem o meu porto seguro.

A **Paulo Agra**, meu companheiro, pela compreensão dos momentos de ausência no período do curso.

A **Ana Vilacy Galúcio** e **Núbia Guedes**, pelo apoio e amizade. Com certeza, foram fundamentais nessa trajetória.

Às amigas **Mirlem Celiane, Eneida Barroso, Dirce de Fátima** (*in memorian*), por me ouvirem quando precisei, pela amizade, companheirismo e por compartilharem momentos inesquecíveis da minha vida acadêmica e pessoal.

A **Solange, Francisco Cláudio, Liz Carmem, Carlos Renato** e **Israel Serique** pelo grande incentivo.

À prof. Dra. **Wilma de Nazaré Baía Coelho**, pela oportunidade, orientação, acompanhamento, confiança e cuidados constantes nesse período, os quais me proporcionaram momentos de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Ao prof. Dr. **Emmanuel Ribeiro Cunha** e à prof. Dra. **Maria José Aviz do Rosário**, pelo profissionalismo e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

Ao Núcleo **GERA** - Núcleo de Estudos e Pesquisas na Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, pelos aprendizados e socializações vivenciados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação na Linha de Educação: Currículo, Epistemologia e História.

Aos colegas de classe – TURMA 2012, em especial ao **Franklin Auad** e **Mayra Corrêa**, pelo coleguismo e disposição para socializar os momentos de angústias, alegrias e conhecimento.

A todos, que direta ou indiretamente me apoiaram.

“Em tempos em que quase ninguém se olha nos olhos, em que a maioria das pessoas pouco se interessa pelo que não lhe diz respeito, só mesmo agradecendo àqueles que percebem nossas descrenças, indecisões, suspeitas, tudo o que nos paralisa, e gastam um pouco da sua energia conosco, insistindo”. (Martha Medeiros)

A todos, o meu muito OBRIGADA!

[...] refletir sobre as nossas próprias práticas profissionais é uma forma de interpelar o espaço em que construímos nossa identidade, que se caracteriza como lugar de conflitos e de elaboração de modos de ser e estar na profissão.

É a nossa prática que evidencia como cada um se sente e se afirma professor. Esse processo identitário é um lugar de memórias, sítio de vivências povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, de retratos de educadores que, como já tive oportunidade de dizer, em outro momento, “não são rostos. São lugares privilegiados de entendimento. São horizontes de tradições, culturas e linguagens. São experiências intensas de solidariedade que vieram de leituras insistentes, de leituras regulares, da conversa entre amigos.”

(Clarice Nunes)

RESUMO

Objetiva-se com este estudo examinar o que é dito, na literatura relevante, sobre **Formação Docente** no estado do Pará, com ênfase no processo de identidade e profissionalização do professor. Do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, seguindo uma abordagem qualitativa, cuja base teórica pauta-se na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2010). O *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa é composto por fontes documentais (livros, artigos, legislação), teses e dissertações registradas no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior) e periódicos e outras produções bibliográficas do grupo de trabalho sobre formação de professores (GT 08) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ANPED. Verificou-se que os cursos de formação de professores no estado do Pará cresceram significativamente a partir dos anos 2000. Esta expansão legitimou o aumento de professores formados, mas não garantiu a eficiência na qualidade dos cursos de formação, haja vista a primazia do caráter pragmático estabelecida nos espaços formativos. Exige-se um professor versátil, inovador, mas os cursos oferecem uma formação fragmentada. Quanto à identidade docente, compreendeu-se que ela perfaz um caminho complexo e por vezes contraditório, demarcado pela desvalorização, falta de autonomia, limitação à regência de classe, mas também por resistências, as quais refletem a imagem de um professor crítico e atuante. A profissionalização docente apresenta-se com fragilidades, devido à falta de investimento no tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que pesquisa e extensão são vistos de forma secundária nos cursos de licenciatura no Pará.

Palavras-chave: Formação Docente. Identidade. Pará. Profissionalização.

ABSTRACT

In this study we aim to examine what is said in the relevant literature about **Professional Teacher Training**, in the state of Pará, with emphasis on the teacher's process of identity and professionalization. From a theoretical-methodological perspective, we conducted a literature review, following a qualitative approach guided by the theoretical basis of Content Analysis of Laurence Bardin (2010). The *corpus* of our research was composed of document sources (books, articles, legislation), theses and dissertations registered in the CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) database, and on journals and other bibliographic productions of the workgroup on teacher professional training (GT 08) of the *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPED*. We found that the professional training courses for teachers in the state of Pará grew significantly from the 2000s. This expansion has legitimized the increase of trained teachers, but it has not guaranteed efficiency in the quality of professional training courses, given the primacy of the pragmatic character established in the formative environments. A versatile and innovative teacher is required, but the courses offer a fragmented education. Regarding teacher identity, we understand that it makes a complex and sometimes contradictory path, marked by devaluation, lack of autonomy, and limitation to the classroom teaching, but also by resistance, which reflects the image of a critical and active teacher. Teacher professionalization shows some weaknesses due to the lack of investment in the tripod teaching, research and extension, since research and extension are considered as having secondary roles in teacher professional development courses in the state of Pará.

Key-words: Professional teacher training. Identity. Pará. Professionalization.

LISTA DE SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCSE – Centro de Ciências Sociais e Educação
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CFP – Curso de Formação de Professores
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ESMAC – Escola Superior Madre Celeste
- FACI – Faculdade Ideal
- FIBRA – Faculdade Brasil Integrada
- FMI – Fundo Monetário Nacional
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IES – Instituto de Educação Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- NECAPS – Núcleo de Estudos em Educação Científica Ambiental e Práticas Sociais
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
- PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- SEDUC – Secretaria de Educação
- SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

UEMA – Universidade do Estado do Maranhão

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNAMA – Universidade da Amazônia

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1 – Classificação das teses e dissertações por ano, universidade e subtema (2003 – 2013).....	24
QUADRO Nº 2 – Artigos examinados sobre Formação Docente no Pará (2003-2005).....	47
QUADRO Nº 3 – Fontes Examinadas sobre Formação Docente no estado do Pará (2005-2013).....	62
QUADRO Nº 4 – Motivos que levaram o docente do estado do Pará a optar pela profissão e se construir Professor.....	87
QUADRO Nº 5 – Enfoques sobre a Profissionalização Docente.....	90

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 1 – Evolução do número de Cursos Superiores no estado do Pará (2003-2007).....	56
TABELA Nº 2 – Diagnóstico da qualificação do quadro docente do estado do Pará.....	81

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Reflexões Conceituais sobre a Profissionalização Docente.....	44
FIGURA 2 - O Mundo: de uma Sociedade Global para o Local.....	51
FIGURA 3 – Diferenças Conceituais sobre Identidade Docente.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A LITERATURA DE 2003 A 2013.....	24
1.1 IDENTIDADE.....	32
1.2 PROFISSIONALIZAÇÃO.....	38
2 O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARÁ	47
2.1 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES.....	62
2.2 IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CONTEXTOS QUE DELINEIAM SUA CONSTRUÇÃO.....	74
2.2.1 A identidade docente no estado do Pará: notas investigativas.....	83
2.2.2 Profissionalização docente.....	88
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil perpassa por ações que foram construídas e implementadas ao longo dos tempos, sendo que a formação docente tornou-se crucial na produção do conhecimento e construção educacional do país. Sua compreensão possibilita um entendimento mais completo sobre as especificidades e peculiaridades que envolvem sua prática pedagógica frente à complexidade da profissão.

A partir da década de 1990, quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a formação de professores passa por uma substantiva revisão, a qual vai incidir sobre seu papel na sociedade e as diversas situações que acontecem nas escolas. Na sociedade atual, em que vivenciamos a era do conhecimento, cujo foco principal é a informação, a escola é desafiada a agregar novas formas de dinamização da aprendizagem em esfera global, sem perder de vista as peculiaridades que lhe são inerentes.

Para C. Campos (2009, p. 15),

a partir dos anos 1990, as imposições dos organismos internacionais passaram a exigir dos países emergentes em desenvolvimento, entre eles o Brasil, um programa de educação para expandir a escolarização em que as mudanças deveriam ser promovidas inaugurando um ciclo de reformas, considerando os padrões da gestão empresarial e o mundo do trabalho como modelo.

Esse cenário educacional propõe ao professor um redimensionamento da sua prática, por meio da reflexão e do conhecimento tácito, que é demonstrado na mobilização do seu dia-a-dia, configurando-se em um novo olhar sobre o ato de educar. O trabalho docente reveste-se, assim, de instrumento fundamental no entendimento da construção da sociedade, construído a partir das transformações globais que afetam a educação e seu processo de escolarização, confrontando as disposições tradicionais adquiridas com os valores constituídos dentro de um novo paradigma educacional e social.

Nesse novo paradigma, discute-se o conceito de competência, repensando a formação docente, revendo suas dimensões técnicas, políticas e pedagógicas. Elementos necessários na construção da identidade profissional do professor. Para Ghedin (2004, p. 398), “o que tem ocorrido na área de formação e da educação de modo geral é que se tem procurado desenvolver um conjunto de reformas sem levar em consideração o sujeito professor. As políticas públicas para a educação têm proposto um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel docente nesse procedimento”. Para o autor, nenhuma reforma,

seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos condutores do processo.

O que tem ocorrido é um descompasso entre o discurso das políticas e a realidade educacional, pois o Estado tenta subverter o papel formal da educação e a construção da identidade do professor, estigmatizando a prática docente como responsável pelo fracasso escolar, tirando de foco os reais problemas educativos, implicando numa reformulação estrutural do sistema educacional.

Assim, discutir a prática docente sob a ótica dos autores que investigam a temática aponta para uma complexa compreensão das múltiplas facetas que envolvem a formação docente e seu contexto histórico, considerando os elementos pré-profissionais e profissionais como colaboradores na formação dessa trajetória. Desse contexto emerge o problema deste estudo: “O que dizem os autores sobre formação docente no estado do Pará e de que forma a identidade e a profissionalização docente vêm se caracterizando a partir dessa formação?”

A investigação deste estudo tem como objetivo central “examinar o que dizem os autores sobre formação docente no estado do Pará, caracterizando o seu processo de identidade e profissionalização docente”. Este estudo se deu pela proximidade com o tema, com minha experiência na docência por mais de vinte anos na profissão.

Assim, abro¹ aqui um parêntese para lembrar como se deu essa ligação com a profissão docente. Iniciei minha carreira de magistério aos 16 anos, após concluir, na época, o 2º Grau - Magistério na cidade de Santarém/Pará. Comecei por lecionar do jardim da infância à 3ª série do 1º Grau. Tive alguns contratemplos, pois fui contratada pelo Estado, mas não pude receber meus honorários, por ainda ser menor de idade. Isso foi frustrante para mim, haja vista minha identificação com aquela turma de 3º série. Fiquei então substituindo professores e lecionando em escolas de “fundo de quintal” até completar a maioridade.

No ano de 1991, ingressei na UFPA (Universidade Federal do Pará), onde fui aprovada para o **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Lá, passei os melhores dias da minha vida acadêmica. A universidade me proporcionou, além do conhecimento, uma visão mais crítica e reflexiva do contexto social. Participei do movimento estudantil, por meio de diretórios acadêmicos e congressos estudantis nacionais. Foi uma experiência fantástica na minha vida.

Em 1993, consegui um novo contrato pelo Estado, e trabalhei com turmas de 4º séries. Dois anos depois, tive sérios problemas de saúde e fui obrigada a deixar a sala de aula, pois

¹ Nesse espaço, rememoro como iniciei minha trajetória na profissão docente (EURICLÉIA GALÚCIO).

estava com problemas na corda vocal. Passei um ano fazendo tratamento e trabalhando como técnica em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio. No ano seguinte, 1996, estava concluindo a faculdade e, ao mesmo tempo voltando para a sala de aula, tendo o prazer de trabalhar com alunos do 2º Grau – Magistério. Foi uma experiência maravilhosa, sentia-me realizada. Pois lá percebia que, com todas as dificuldades, se produzia o ensino e a aprendizagem. Tínhamos uma relação maravilhosa com nossos alunos, colegas e compromisso com o processo educativo.

No ano de 1997 prestei seleção para o curso de **Especialização em Educação Especial** na UFPA. Fui aprovada e, paralelo a isso, consegui um contrato para trabalhar no Setor de Educação Especial do Estado, mas não me afastei da sala de aula. Trabalhava pela manhã com crianças especiais, à tarde estudava e à noite continuava lecionando para o magistério. Durante o período de férias fazia minha habilitação em Orientação Educacional. Nesse período tive que me disciplinar para poder obter êxito nas atividades as quais me propus. Todos esses fatos só vieram a contribuir para a minha formação e aperfeiçoamento na profissão.

Também tive a oportunidade de trabalhar no Projeto Gavião - um projeto de formação para os professores, ainda, sem formação no magistério. As aulas aconteciam no período de férias, de forma intervalar.

Em 1999 fui aprovada para o cargo de Orientadora Educacional em concurso público da cidade de Itaituba/PA, onde moro até hoje. Exerci o cargo na Secretaria Municipal de Educação, por meio de assessoria técnica às escolas municipais e, posteriormente nas escolas. Prestava atendimento pedagógico a professores, família e alunos do ensino Fundamental e adquiri maior parte da minha experiência como técnica, na rede pública, conhecendo, assim, um pouco de cada realidade educacional, senão brasileira, pelo menos desse município, cuja realidade advém de uma cultura garimpeira, a qual “produz” crianças que crescem sem os cuidados de “pai e mãe”, apresentando inúmeros problemas de autoestima e comportamentais.

No ano de 2004, no mesmo município, passei no concurso para professor. Contudo, não fui para a sala de aula, uma vez que o município não possuía pessoas especializadas para trabalhar na equipe de avaliação diagnóstica do setor de Educação Especial. Assim, fiquei lotada na Secretaria de Educação fazendo atendimento e avaliação às crianças com necessidades especiais, função que exerço até hoje, com a carga horária de 100 horas mensais.

Em dezembro de 2008 fui aprovada para o concurso de Técnica em Educação da Secretaria do Estado de Educação para o município de Itaituba. Não podendo acumular dois cargos técnicos, optei pelo Estado, onde exerço a função de Especialista em Educação na

Escola Estadual de Ensino Médio Benedito Corrêa de Sousa até o presente momento. Trabalho com inúmeras situações educacionais, mas percebo com veemência a falta de estímulo do professor frente aos desafios da sala de aula, evidenciando-se a precarização da profissão e o mal-estar-docente. O que me faz refletir e investigar suas causas, no intuito de melhorar e promover o processo ensino-aprendizagem, uma vez que me sinto mediadora deste processo o qual envolve professor e aluno.

Preocupada com a melhoria da qualidade de meu trabalho junto às escolas públicas, busquei sempre pela formação continuada. Participando de encontros, congressos, conferências e cursos que pudessem subsidiar minha prática educativa.

No **ensino superior**, tive a experiência de trabalhar por oito (08) anos em uma faculdade particular da cidade nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras e História. Após esse período, pedi minha exoneração por ter que me deslocar da cidade por motivo de passar no Curso de Mestrado da UFPA/Centro de Educação. Outra experiência no Ensino Superior privado ocorreu em 2005 e 2006, quando prestei serviço para a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e atualmente presto serviço, também, para a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e Escola de Gestores.

A necessidade da investigação científica no campo da formação docente surgiu dessa vivência e das inúmeras situações dilemáticas, produzidas ao longo do tempo na imagem docente. Sendo de grande relevância acadêmica, política e social investigarmos temas que contribuam para o processo de valorização docente e democratização do ensino nas escolas públicas do estado do Pará.

Dessa forma, buscamos examinar seu percurso teórico e prático da formação docente e as interlocuções envoltas de sua identidade e profissionalização no Pará sob o prisma de autores que investigam a temática. Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa que, segundo Severino (2007a, p.122):

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utilizam-se dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Lima & Miotto (2007, p. 38) “reforçam que ela implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. As investigações fundamentam-se no

confronto de ideias e reflexões críticas, as quais ocorrem a partir do conhecimento acumulado, considerando a historicidade e relevância do objeto no momento atual.

A partir daí optamos em estabelecer algumas etapas para melhor situar a coleta de dados. Inicialmente, fizemos o levantamento da literatura que aborda a temática formação docente, identidade e profissionalização docente. Investigamos o assunto nas teses e dissertações registradas no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior) e em periódicos e/ou produções da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ANPED, no grupo de trabalho (GT 08) sobre formação de professores.

Essas etapas serviram para fundamentar os capítulos que seguem a esta Introdução, cujo enfoque pauta-se na compreensão bibliográfica acerca da temática em questão. Assim, trouxemos para dialogar com o tema as inflexões de autores consolidados na área como: Severino (2003; 2007a,b; 2011); Romanowski (2007); Campos (2009); Veiga & Silva (2012); Pimenta & Lima (2010); Imbérnon (2009; 2010); Libâneo (2010); Brzezinski (2011); Contreras (2002); Scoz (2011); Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003) e Nuñez & Ramalho (2008).

Prosseguindo a investigação, realizamos a inquirição na literatura paraense sobre os teóricos que pesquisam a temática, definindo como aporte os autores: Monteiro (2003); Monteiro et al. (2005); Monteiro & Nunes (2006); Nunes (2003, 2006, 2008); Nunes, Monteiro & Santos (2008); Maués (2003 a,b); Oliveira & Figueiredo (2003); Oliveira (2005, 2011); Cunha (2007); Cunha et al. (2010); Rosar (2006); Costa (2006); Hage (2010); Coelho et al. (2012) e Bento et al. (2013). No intuito de aprofundar e contrastar as ideias desses pensadores, optamos, também, em investigar teses e dissertações, tendo como foco as universidades públicas do estado do Pará – Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), num total de vinte e três (23) produções a serem analisadas.

Concluída a etapa de coleta de dados, bibliografia e agrupamento das fontes, partimos para a tabulação e interpretação dos dados. A discussão que envolve os teóricos retrata a formação docente como um amplo campo de estudo na última década, tendo-se interpretado sua importância e influência para os segmentos sociais e educacionais, contrastando ideias, valores e práticas vivenciadas pelo professor no período em questão.

Outro ponto a ser demarcado refere-se ao recorte temporal deste estudo – 2003 a 2013 – o qual se justifica pela consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº

9.394/96 no estado do Pará, culminando com a extinção do Curso Médio Normal² e a crescente corrida por cursos de formação superior em nível de licenciatura. Salientamos que a legislação utilizada reportou-se especificamente a referida Lei, por ser a Lei Magna da educação e, estruturante para este estudo, uma vez que as modificações ocorridas nos cursos de formação docente, nesse período, partiram de suas bases.

Categorizamos o estudo a partir da **identidade e da profissionalização docente**, redimensionando a pesquisa para a importância de se articular sobre os estudos do **professor** e sua **formação docente** no estado do Pará, contemplando uma relação dialógica dos fatos, concomitante ao processo de construção do conhecimento. Para análise das categorias, buscamos o aporte metodológico de Laurence Bardin (2010), por ser uma análise de significados, destacando a importância pelo seu enriquecimento na leitura, uma vez que sua intenção “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p.44).

Inicialmente, enumeramos as características dos textos selecionados, tentando descrevê-los resumidamente. Posteriormente buscamos o significado concedido a tais características, interpretando-os na sua relação contextual. Finalizando com a inferência dada a cada conceito e informação relevante e contrastante ao objeto estudado.

Para a autora, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (2010, p. 45). É uma busca de outras realidades por meio das mensagens, extraídas nas entrelinhas do que se pesquisa, da leitura feita, tendo em vista a interpretação e compreensão dos dados obtidos.

O texto se estrutura em dois capítulos, a saber: O primeiro capítulo desta dissertação, **Formação docente no Brasil: a literatura de 2003 a 2013**, retrata as mudanças ocorridas no campo da formação docente a partir dos aspectos políticos e sociais vivenciados em uma década, abordando e conceituando as categorias identidade e profissionalização.

No segundo capítulo, **O que dizem os autores sobre Formação docente no estado do Pará**, discutimos acerca dos Cursos de Formação Inicial instalados no Estado e a forma como estes autores os visualizam sob a ótica das políticas educacionais³ implementadas a partir dos anos 2000. Aborda as mobilidades ocorridas nos cursos de formação docente frente

² O Curso Médio Normal teve sua desativação gradativa por meio do ofício circular nº 05/2003 de 18/02/2003 – SEDUC/PARÁ.

³ As políticas educacionais surgem a partir das políticas públicas de Estado. É uma manifestação da política social, as quais se caracterizam pela elaboração e implantação de projetos voltados a setores específicos da sociedade, entre eles a educação. Ver em: VIEIRA, 2002.

às exigências governamentais. Aponta a reação da categoria por meio de movimentos sociais e sua busca por melhorias na profissão. Destaca, também, o crescimento da universidade pública nos interiores do estado e a criação de programas de formação que visam atingir aqueles nos quais a educação superior ainda não chegou.

Dessa forma, compreendemos, sob a perspectiva dos autores investigados, que as condições que afetam a educação paraense, concorrem para diferentes esferas que constituem a formação docente, situando o professor como agente desse contexto que age num espaço institucional, onde constrói sua vida e profissão. Sua representação reflete o aspecto educacional vivenciado na sociedade; demonstra o caráter instrutivo da escola e a responsabilidade do professor na formação do indivíduo para a construção ou reprodução da sociedade atual.

Este estudo apresenta indicadores que contribuíram e contribuem para a prática docente e sua afirmação como categoria na busca de uma identidade autônoma e na construção de um campo epistemológico que fortaleça o ofício professor, destacando a importância da pesquisa na área de formação docente e as dimensões socioeducacionais que envolvem e influenciam a temática, possibilitando um entendimento mais completo sobre suas especificidades e peculiaridades frente à complexidade da profissão professor.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A LITERATURA DE 2003 a 2013

Este capítulo versa sobre a Formação de Professores no Brasil (2003-2013), tendo como referência algumas considerações conceituais e epistemológicas as quais constituem a discussão em torno da temática Formação Docente. Sua organização perpassa pelo estudo da literatura produzida nos últimos dez anos e tem como objetivo traçar um panorama acerca da formação docente no Brasil, com ênfase no seu processo de **identidade e profissionalização**.

Para tanto, investigamos cinquenta e três (53) produções, das quais trinta (30) são teses e dissertações e vinte (23) são livros e artigos de teóricos, os quais subsidiaram o tema estudado. A partir daí classificamos o trabalho em função do objeto pesquisado, elencando dados teóricos convergentes às categorias investigadas.

No intuito de se obter uma visão mais ampla de quais universidades apresentam trabalhos voltados para o estudo em foco, optamos em apresentar um quadro demonstrativo com a classificação das produções investigadas no período delimitado (Quadro 1).

Quadro 1 – Classificação das teses e dissertações por ano, universidade e subtema – 2003-2013

ANO	CÔMPUTO	UNIVERSIDADES	SUBTEMA
2003	01	- UFBA	Identidade.
2004	02	- UNICAMP - UFBA	Identidade; Autonomia e profissionalização docente.
2006	02	- UFPB - UFPI	Representação e identidade docente.
2007	05	- UFPI - UFRN - UFMT - UNB - UECE	Representação e identidade docente.
2008	04	- UNICAMP - UFRJ - UFRN - UFU	Representação e identidade docente; Profissão docente.
2009	08	- UFMT - UFPI - UFBA - UFU	Representação e identidade docente; Profissionalismo do professor; Profissionalidade docente.
2010	03	- UFPI - UFMT	Representação e identidade docente;

			Profissionalização.
2011	01	- UFPR	Profissão docente.
2012	03	- UERJ - UFSE - UFPR	Profissão docente; Identidade docente.
2013	01	- UFES	Identidade e profissão docente.
TOTAL	30		

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES. Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações pesquisadas *on line* (2012/2013).

Por meio desses dados podemos verificar que o assunto **identidade docente** foi o mais investigado pelas produções, em detrimento da categoria **profissionalização**. No cerne das discussões, o assunto **formação docente** permeia toda a pesquisa como um tema emergente para todos os segmentos sociais, haja vista a sua importância para com o devir socioeducacional.

Assim, a formação de professores no Brasil tem se tornado campo frequente de pesquisas e estudos que investigam a atuação do professor no ato de sua profissão. O trabalho docente se configura em um complexo processo, fruto das mudanças paradigmáticas do conhecimento resultantes do fenômeno da globalização, que se expande, também, na área da educação.

A temática é discutida partindo da premissa de que o desenvolvimento profissional envolve vários fatores, os quais não se apegam unicamente à dimensão pedagógica, mas envolvem a totalidade das esferas sociais, perpassando pela prática cotidiana e coletiva, bem como salários e demanda do mercado de trabalho.

Nesse campo, estudos têm avançado para a investigação da formação docente e suas várias discussões. De modo incisivo, muito se tem questionado sobre os cursos de formação ofertados pelas instituições superiores na busca de sua qualidade, tendo como alvo o aprimoramento teórico-prático que fortaleça uma ação educativa mais eficaz na educação brasileira. Um dos aspectos indelévels dessa construção refere-se à capacitação empenhada para a formação docente.

A respeito dessa capacitação, pesquisas indicam a existência de um descompasso entre a proposta de criação dos cursos de capacitação e o seu real desenvolvimento. A capacitação transforma apenas as técnicas, mas não alcança os saberes docentes⁴. “Formar professores transcende este conceito, há de se garantir que o professor perceba a importância e anseie por

⁴ Os saberes do professor são definidos pelo campo cultural, próprio da educação escolar em permanente construção. Os saberes docentes encontram-se profundamente vinculados no campo cultural (BRUNER, 2002).

esta mudança em sua prática” (MARQUESIM, 2004, p. 17). Para tanto, é necessário repensar os cursos de formação docente, enfatizando a práxis como dorso da atividade pedagógica, para que o professor não se torne um profissional reprodutor de práticas corriqueiras sem sustentação epistemológica.

Por isso, a necessidade de uma permanente relação com as instituições formadoras (universidades) e o sistema de ensino com foco na escola. Repensando a formação inicial e permanente dos professores, quando localizada na perspectiva da racionalidade técnica, centra-se no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares e técnicas de avaliação elaborados por “especialistas” da área. Nesse sentido, o exercício profissional restringe-se a uma atividade meramente instrumental e a formação está para instrumentalizar o professor das técnicas necessárias à sua prática (CAMPOS, 2009; PIMENTA & LIMA, 2010; SEVERINO, 2003).

Pimenta & Lima (2010) criticam o currículo dos cursos de formação docente, enfatizando que eles têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, apresentando-se completamente desvinculadas do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Argumentam que teoria e prática não são meramente semânticas, pois se traduz em espaços desiguais, de poder na estrutura curricular, abrindo-se menor importância à carga horária denominada prática.

Isso retrata uma problemática de natureza teoria/prática, deixando os cursos de formação fragmentados, tentando empreender habilidades estanques, a partir do momento em que se fragiliza o conceito de práxis, enfatizando a dimensão mais técnica e reprodutiva. As próprias universidades intensificam esse conceito quando reduzem a prática ao momento do estágio, numa perspectiva de imitação, que parte da observação à reelaboração dos modos existentes na prática, consagrados como bons. “A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias” (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 35).

Sobre essa questão, Severino (2003) menciona que a formação do educador não se trata apenas de uma habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido *bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade.

Nesse aspecto, um dos desafios é despertar um motivo central de mudança da prática docente, fomentando o processo educativo como parte significativa de sua profissão, sendo que ele precisa sim instrumentalizar-se, mas também contribuir para a formação social, transcendendo o mérito técnico e garantindo a apropriação do saber como forma de

capacidade e autonomia social. “Os professores demonstram a emergência de várias polifonias, sentidos e significados de sua formação, visando superar a concepção de professor objeto no âmbito dos cursos de formação” (NASCIMENTO, 2003, p. 07).

Trata-se de potencializar a atuação profissional com o conhecimento necessário da sua práxis pedagógica, adotando uma postura de desenvolvimento intelectual autônomo, tornando possível delinear condições próprias para intervir de forma coerente nas situações cotidianas que ocorrem na sala de aula.

Jesus (2004) analisa que, na busca do exercício autônomo de sua profissão, os professores reivindicam o domínio de um saber especializado, pelo qual seja possível acontecer o seu reconhecimento profissional. No entanto, a autora alerta para alguns obstáculos dessa conquista, apontando a falta de conhecimento e a dificuldade do professor de se autoposicionar diante de tantas demandas sociais. Ferreira (2008, p. 13) complementa argumentado sobre o “impacto causado pela legislação brasileira sobre a formação acadêmica dos educadores e seus reflexos nas políticas educacionais”. Para a autora, a situação influenciou a conformação de mundo, homem e educação do educador, interferindo na sua autonomia face às relações sociais estabelecidas no interior das escolas.

Como consequência, são criados estereótipos de professor a partir das fragilidades da sua formação. Todavia, como reação, o agente cria estratégias de enfrentamento face ao processo de estereotipia estabelecido pela sociedade, promovendo mudanças consideráveis em sua profissão. Essa situação é decorrente da necessidade que o professor tem de assumir o protagonismo da sua formação pessoal e profissional, buscando, cada vez mais, a autoria e autonomia mediante sua formação e atuação docente (ROCHA, 2012; M. SALES, 2009).

Para tanto, Moreira (2011) propõe uma ampla discussão sobre o tipo de professor que se pretende formar, sugerindo que se veja no futuro professor um intelectual capaz de assumir responsabilidades e decisões plausíveis no desempenho de sua função. O autor assim destaca:

Considerar os professores como intelectuais, porém, implica incitá-los a analisar a função social que desempenham, bem como examinar que tradições e condições têm impedido uma prática transformadora mais efetiva. Considerar os professores como intelectuais envolve ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos. (MOREIRA, 2011, p. 50).

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas de formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais, supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como domínio das disciplinas e nem se baseia nas características pessoais do professor.

O desenvolvimento profissional significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Autores como: Silva (2007); Moura (2006); Portela (2006); Grandin (2008); Lira (2007); Cândido (2007); Marques (2009); Bianco (2009); Basílio (2010); Barbosa (2007); Lima (2009) e Oliveira (2012) em seus textos de dissertação abordam a carreira docente na atualidade como mais árdua do que anteriormente, pois os problemas gerados no sistema educacional brasileiro instituíram grandes responsabilidades sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor.

Na busca por um ensino de qualidade, os professores são convidados a repensar sua prática docente, remodelando-a de acordo com os novos paradigmas educacionais emergentes. A eles é dada a responsabilidade de concretização dos novos modelos científicos. Para Silva (2007, p. 12), “a centralidade conferida aos professores e à sua formação tem sido mais no sentido de garantir a expansão quantitativa dessa formação do que na valorização do seu pensar, do seu sentir e de seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer”.

O novo contexto social, político e econômico constitui para o docente um movimento ambíguo, tendendo a produzir crises pela necessidade de constantes adaptações frente às novas exigências. Os fluxos de informações, cada vez maiores, exigem novas capacidades e competências para atender as demandas do mercado de trabalho.

Nos tempos atuais, a profissão docente vislumbra novos sistemas de trabalho a nortear a prática profissional. Os embates contemporâneos concorrem para um novo perfil do trabalhador, cujas características indicam a autodisciplina, iniciativa e responsabilidade. Surge uma nova concepção de gestão, de currículo e de escola que deve atender às exigências do Estado mínimo e, conseqüentemente, do mercado globalizado (VEIGA & SILVA, 2012, p. 15-16).

As mudanças decorrentes dessa nova ordem mundial requerem uma escola preparada para lidar com as nuances de um novo tempo. Requerem um professor conectado às

exigências sociais atuais, as quais demandam um profissional atuante no uso de tecnologias e dotado de informações peculiares, onde possam tornar sua prática mais atraente, visto que a educação tem papel central nas estratégias de desenvolvimento de um país. No entanto, o Estado acaba se omitindo quanto à responsabilidade de fornecer as condições dignas de trabalho ao docente, atribuindo à escola o papel de promover reformas no preparo de uma nova cidadania capaz de enfrentar a revolução tecnológica, partindo do princípio de que o conhecimento é fator decisivo para a melhoria da qualidade de vida⁵.

A escola e o professor não podem ser considerados como únicos responsáveis pelas mazelas sociais, por isso é preciso garantir condições básicas estruturais no desempenho de uma educação de qualidade adequada aos novos tempos.

Isso remete à “necessidade de um maior compromisso por parte do poder público com a melhoria das condições de trabalho dos professores de forma a atingir uma valorização profissional e fazer da educação instrumento primordial no desenvolvimento da sociedade” (CARISSIMI, 2011, p. 08).

Veiga & Silva (2012) argumentam que a dinâmica social iniciada no final da década de 1990 trouxe para a educação brasileira um cenário de mudanças diretamente na formação e atuação docente. Representadas pela legislação educacional – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e pelas políticas educacionais emanadas do poder público, a formação de professores ganha novo foco, indicando que o futuro professor precisa ser dotado de conhecimentos educacionais e culturais mais amplos, os quais lhes possibilitem atuar com desenvoltura em situações pedagógicas inusitadas.

A formação docente apresenta-se como desafio urgente, implicando na qualidade da atuação do professor, sendo necessário maior investimento nos cursos de formação com modificações em suas práticas, concorrendo para o seu crescente desenvolvimento, por meio de um programa que dote o professor de capacidades intelectuais e pedagógicas no intuito de subsidiar o seu desempenho profissional.

Essas mudanças configuraram-se em momento de intensa preocupação em relação à formação de professores, pois as estratégias de intervenção apontadas pelo Ministério da Educação⁶ propunham um novo papel ao professor, cujas práticas pedagógicas deveriam ser

⁵ Para C. Campos (2009), vivemos na era da sociedade do conhecimento, marcada pelo foco na informação, e a escola é desafiada por essas novas circunstâncias. A sociedade contemporânea tem na aprendizagem a dinâmica das relações sociais em esfera global.

⁶ Essas estratégias de intervenção apontadas pelo MEC se configuraram por meio da LDB nº 9.394/96.

reconstruídas, interpelando pontes entre o seu trabalho e a meta proposta. Às instituições formadoras, também, coube o papel de reconfigurar sua forma de compreensão e atuação na educação, tendo como questão estratégica a formação de professores.

Nesse campo, passa a ser frequente a necessidade de avaliar as práticas correntes das instituições universitárias diante das reformulações curriculares para a formação docente, uma vez que estas encontram dificuldade de romper com as estruturas curriculares fragmentadas e desconectadas. Isso remete a uma constante busca de informações referentes à produção de novos conhecimentos significativos no campo da atuação profissional, prospectando um movimento relacionado ao contexto social, econômico, político e cultural.

É o momento de reflexão para o professor, pois os atuais enfoques sociais implicam numa nova forma de se pensar a educação, bem como em novas abordagens para exercer a docência. Isso está concretamente ligado aos aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas. É viável que se destaque as dimensões éticas e políticas que perpassam a ação educacional como dimensões que lhe conferem coordenadas de autenticidade, propondo uma ação humana em sua integralidade. No entanto, a formação docente como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real com o ideal (IMBERNÓN, 2010; VEIGA & SILVA, 2012).

Não se pode apenas planejar ou traçar estratégias sem considerar a realidade na qual a escola está inserida. Por isso, há a necessidade de se estabelecer parâmetros concretos entre o real e o ideal. “O olhar e agir do homem não é neutro. É determinado pela condição de classe do sujeito (dimensão objetiva), mas também relacionado à nacionalidade, cultura, geração, sexo e religião (dimensão subjetiva)” (ALVES & GARCIA, 2011, p. 80).

O professor inserido nessa conjuntura reflete-se como agente focal e representativo das relações socioeducativas. Seu papel de protagonista nas ações escolares remete a uma **prática pedagógica**⁷ visando à construção de um agente crítico e atuante na sociedade. Esse discurso é pautado em diferentes saberes adquiridos e produzidos pelo professor ao longo de sua formação e experiências vividas, tornando o campo docente um dos mais sensíveis às mudanças do setor educativo. Historicamente, essa formação tem oscilado em variados modelos, os quais persistem em direcionar a profissão docente a partir do que se aprende na academia, do fazer da prática e do método pretendido. Por essa razão, é necessário ultrapassar a dicotomia dos modelos profissionais.

⁷ A prática pedagógica é concebida como espaço de concretização do trabalho docente que ocorre na relação dialógica entre professor e alunos. Ela é construída num contexto social, em determinado tempo histórico, sendo, portanto, relacionada à realidade social e cultural de grupo nos quais os docentes se inserem (VEIGA, 2012; 2009).

Abrahão (2004), em seu texto “O professor e o ciclo de vida profissional”, faz uma leitura à luz de Huberman (1995), destacando as fases desenvolvidas por este autor sobre a vida profissional docente. A primeira retrata a **entrada da carreira**, momento em que o professor se encontra entre o idealizado e a concreta realidade de trabalho.

O autor denomina de “sobrevivência” e “descoberta”, formando uma combinação que vai permitir que nessa fase, apesar de toda a possível fragilidade, o professor em início de carreira consiga estabelecer um equilíbrio entre sentimentos de insegurança e de entusiasmo pela profissão. (ABRAHÃO, 2004, p. 11).

A segunda fase denomina-se **estabilização** e remete para a escolha de uma identidade profissional, ou seja, a afirmação do eu. Isso é consubstanciado em atitude subjetiva e ação administrativa. Há um sentimento de pertencimento a um corpo profissional e competência pedagógica crescente. Em seguida, tem-se a fase da **diversificação**, na qual o professor se autoriza a experimentar e a diversificar métodos de trabalho e avaliação.

Posteriormente, destaca-se o **pôr em questão**, visando questionar a própria ação docente e seus condicionamentos micro e macroestruturais. Segue-se a fase da **serenidade e distanciamento afetivo**, apontando para a reconciliação do eu ideal com o eu real. O professor encara a tarefa docente desde uma perspectiva na qual ele é capaz de prever o que pode acontecer durante qualquer atividade e, portanto, desenvolver, a priori, estratégias adequadas de atuação, bem como não mais temer uma possível avaliação negativa de seu trabalho, fruto de maior segurança no desempenho da atividade profissional (ABRAHÃO, 2004).

O **conservantismo e lamentações** é a fase referente ao modo negativo do sistema de ensino. Percebe pouco empenho dos colegas e menor motivação dos alunos. E, finalizando as fases de Huberman, tem-se o **desinvestimento**, o qual reflete mais investimento em si do que no trabalho.

É notório que essas fases não consubstanciam momentos ou movimentos lineares ou estanques, uma vez que se constituem em nuances de uma época, diferenciando os sujeitos e seus contextos. As fases fazem menção à vivência particular de cada professor em suas multifacetadas, incluindo a profissional, que estão ligadas a determinados comportamentos, podendo ser criados ou alterados de acordo com a especificidade vivida em determinado período da vida.

A respeito da questão profissional do professor, estudos concordam com a precariedade dos cursos de formação, destacando poucos avanços reais, à exceção de novas

agências formadoras como os Institutos Superiores de Educação. Por outro lado, admite-se que os avanços no campo de formação de professores nos anos 2000 foram mais intensos em detrimento da década anterior, situando maior participação da comunidade científica nas questões de interesse relativo ao tema e que tem contribuído para avançar o conhecimento na área (SEVERINO, 2007b; ANDRÉ, 2010).

Para Libâneo (2010), as transformações tecnológicas e científicas levam à introdução no processo produtivo de novos sistemas de organização de trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores que acabam afetando os sistemas de ensino.

A dimensão profissional do professor vem sendo gestada por novas práticas pedagógicas, que se configuram sob a forma de compreender e atuar na educação, cujo conhecimento tornou-se ponto de partida para a sua eficácia. As novas exigências globais apontam para um novo entendimento sobre a formação docente na perspectiva de promover uma escola prospectada para o futuro, com características peculiares que as direcionem para uma nova forma de educar. Nesse espaço é exigido do professor maior capital intelectual no intuito de atender as demandas exigidas pela teia das relações sociais e profissionais, buscando na formação o alicerce para o conhecimento, o qual irá fortalecer seu desempenho profissional, confrontando desejos e frustrações que são intermediados por ações de ordem pessoal, ética, cultural e social, norteadas as práticas educativas do professor.

Nesse contexto, consideramos importante discutir sobre duas categorias oportunas para este estudo: **identidade e profissionalização**. Esses conceitos abordam o campo profissional do professor na sua construção pessoal e coletiva, assim como seu trato quanto ao domínio de conhecimentos específicos e saberes pedagógicos necessários à sua ação. O assunto é foco de vários estudos, inclusive de teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos, as quais, também, serão dialogadas a seguir.

1.1 IDENTIDADE

Nessa discussão sobre formação de professores optamos por categorizar a identidade docente, por ser componente representativo da profissão, dentro de uma relação transversal, a qual acompanha as multidimensões que envolvem o professor, implicando no seu desenvolvimento pessoal e profissional, como docente atuante na sociedade.

Os conceitos de Deschamps & Moliner (2009) e Scoz (2011) expressam que a identidade se constrói a partir da vida cotidiana, quando somos regularmente confrontados com situações e pessoas, implicando nos processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos articulada na história do agente e nas condições concretas nas quais atua. Essas articulações são responsáveis pelo conhecimento construído sobre nós mesmos, pois permitem confirmar ou revogar o conceito que se tem de si. A identidade se constrói e evolui por meio das interações.

Dessa forma, é pelo seu pertencimento a determinado grupo que o professor adquire uma identidade social, permitindo definir o seu papel perante a sociedade. Sua representação identitária reflete o seu conhecimento e a confiança sobre si mesmo e seus pares no interior do grupo, levando-o à construção de operações e diferentes interpretações das situações educacionais e sociais nas quais se encontra.

Na perspectiva de construção da identidade docente, é importante destacar que o professor, apesar de apresentar algumas estruturas padronizadas relacionadas à sua profissão, é possuidor de uma singularidade, uma subjetividade construída a partir de suas relações com “grupos de referência, aos quais são associados modelos ideais e representações que estão na base da construção de sua identidade pessoal” (SANTOS, 2000, p. 153).

Essas características peculiares apontam para a concepção de que os professores são indivíduos com identidades pessoais e profissionais, e se encontram interligadas sob o aspecto representativo social. Sobre esse assunto, Scoz (2011, p. 26) menciona:

Tentar traduzir os componentes da subjetividade e identidade implica ter presentes os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento.

Essas condições permeiam o modo de ser e estar no mundo e no trabalho, indicando perspectivas individuais que tem a ver com a formação docente recebida por determinado agente e suas possíveis formas de atuação profissional, considerando a dinâmica do processo de reconhecimento de si e a delimitação do espaço do outro, assegurando assim, condições básicas para a sua identificação social.

Segundo Libâneo (2010), a base da identidade profissional do educador é a docência, a qual é reconhecida na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade das atividades voltadas para o educacional e o educativo. O autor prima pela

identidade docente investigativa e reflexiva sobre a educação em geral e do ensino em particular.

É da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade que o fenômeno da identidade se deriva. A identidade não pode ser concebida como pronta e consistente, mas como delineamentos provisórios referenciados por um processo de identificações que, de época em época, vem dando corpo e vida a uma dada identidade(s) (BRZEZINSKI, 2011).

As dissertações de autores como Marinho (2008); Souza (2009); Grandin (2008); Barbosa (2007); J. Sales (2007); Dias (2010); Duarte (2009); Santos (2009); Anjos (2009); Lustosa (2008); J. Souza (2012); Weiss (2013) concordam que a identidade se constrói ao longo da vida, partindo de processos identificatórios vivenciados pelo docente, de suas representações e dos outros, de seus grupos de pertencimento e de referência, de seus sentimentos e pertencimento. “É um processo dinâmico, sem tempo para acabar, para ser concluído” (BARBOSA, 2007). É um movimento que acompanha a realidade social, implicando em mudanças de histórias pessoais e nas diferentes relações estabelecidas na trajetória de vida pessoal e profissional.

Lima (2009) compara a identidade docente a uma constante metamorfose na busca de emancipação na situação profissional, a qual resulta, dentre outras coisas, dos constantes investimentos nos percursos formativos e de suas experiências profissionais a partir da (re)significação da condição de professor e das diferentes transformações e interações vivenciadas na prática pedagógica.

Isso implica em olhar a vida e a pessoa do professor como um processo heterogêneo, uma vez que a identidade individual é atravessada pela identidade coletiva e social, implicando no modo de ser e saber fazer profissionalmente. Dessa forma, foram observados alguns aspectos similares entre as dissertações, quando definem a identidade na profissão docente: necessidade de ingressar no mercado de trabalho, apoio em imagens de ex-professores ou parentes, apoio da família, oportunidade de emprego, responsabilidade social e gosto pela profissão.

Não obstante, destacam-se também sentimentos de menos-valia quando os professores relatam que a profissão se constitui num meio de sobrevivência, apresentando dificuldades como deterioração salarial, péssimas condições de trabalho, desvalorização social e profissional, dupla jornada de trabalho, precariedade de materiais e espaço físico. Nem sempre houve opção pela atividade docente. O magistério surge na vida dos professores por pura causalidade ou oportunidade de emprego.

Nesse sentido, algumas produções apontam para diferenças importantes em se tratando de identidades. Os professores são fortemente marcados por uma orientação disciplinar, presente tanto na formação quanto na atuação. Eles têm suas marcas identitárias constituídas e expressas a partir das experiências vividas nos espaços de formação, socialização e atuação profissional. Mencionam a identidade como uma construção social tecida por redes intersubjetivas e que tanto o individual quanto o coletivo se alteram a partir das trocas comunicativas (MARINHO, 2008; SOUZA, 2009).

A marca de sua formação constitui uma forma implícita de ação na vida docente. O professor acaba reproduzindo aquilo que aprendeu e vivenciou. Essa situação gera, de certa forma, um descontentamento com a profissão, pois sua identidade é reconhecida por determinados conhecimentos, práticas e regulações que lhes são próprios.

Para Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003, p. 61), “a situação dos professores face à identidade profissional é problemática”. Os autores fazem uma comparação com as profissões tradicionais, relatando o quanto elas são seletivas no recrutamento de seus membros. Todavia, relatam a docência como uma atividade de massas. Reforçam que a massificação da atividade docente foi um fator de influência negativa na qualidade desses serviços, pois não suscitou respostas positivas, capazes de resolver os efeitos indesejáveis provocados por tal massificação.

Nessa perspectiva, a profissão docente apresenta uma identidade de caráter informal, não apresentando critérios seletivos inerentes à função, o que vai implicar no seu desprestígio social e na falta de competências e habilidades no trato da profissão. A massificação da profissão docente permitiu que se criassem, à luz do imaginário, uma profissão precária, com um campo epistemológico frágil, cujo trabalho nem sempre é valorizado, implicando em um sentimento conflituoso vivenciado pelo professor, o qual apresenta satisfação e frustração no desempenho de sua atividade profissional.

Nos estudos investigados, observamos que os professores têm prazer e alguns revelam estarem satisfeitos com sua ação profissional, haja vista seu sentimento de pertencimento à profissão. Para Barbosa (2007), eles têm clareza das dificuldades enfrentadas, mas lutam para preservar o seu sentimento de identidade profissional no interior da escola, ao mesmo tempo em que se afirmam como uma identidade coletiva. Reconhecem na profissão e no grupo profissional as ações de engajamento. Mostram-se comprometidos com a profissão e a opção profissional.

Ser professor indica tensões, ambiguidades que representam, por vezes, resistência à sua ressignificação social. Nesse processo, há necessidade de renovação e construção

permanente da prática pedagógica frente ao contexto social, que vê na formação docente a mola propulsora para a melhoria do ensino.

Para Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer os professores como verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas da estrutura social e profissional. A formação docente assume um papel transcendente no ensino, o qual pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, no intuito que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A mudança na legislação nacional, com implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, possibilitou a construção de uma identidade profissional docente para o século XXI. Todavia, observa-se uma grande preocupação com as discussões fomentadas nos âmbitos: político, econômico, social e curricular, permeados do contexto mundial refletidos no país. Há de se pensar, então, na insurreição das estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação, no intuito de se obter políticas de ação consistentes e condizentes com a qualificação docente no Brasil.

Nesse processo, o professor demonstra-se um profissional a ocupar um espaço ímpar nos processos educativos. Sua identidade começa a ser construída em sua formação inicial, consolidando-se durante o exercício profissional. No entanto, Lustosa (2008) adverte que a grande maioria dos licenciandos comunga representações sociais de professores com conteúdo negativo, consolidando de forma hegemônica a sua desvalorização social, embora alguns se imaginem no futuro sendo valorizados.

Sobre isso, Grandin (2008) menciona que novas representações surgem acerca do professor. Apresenta-se um professor mais consciente de seu papel, professor-pesquisador, professor como formador de cidadãos críticos, professor aberto às mudanças. Com relação à prática pedagógica, as representações foram marcadas pelas transformações nas funções sociais da alfabetização, da avaliação e de um novo olhar sobre o aluno. Sobre sua formação continuada, evidencia-se sua fundamentação num trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de identidade pessoal e profissional, sempre considerando a experiência trazida pelos professores, em uma relação dialógica entre prática e teoria, experiência e conhecimento.

No entanto, “posturas dicotômicas entre teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional” (PIMENTA & LIMA,

2010, p. 37). O distanciamento da vida e do trabalho suscita uma ação, por vezes, deslocada do real propósito educativo, pois a atividade docente pode se reduzir a um ensino meramente técnico não instigando a investigação analítica dos processos socioeducacionais.

É papel da formação profissional possibilitar subsídios de investigação para o desenvolvimento de competências necessárias à ação docente, visando capacitar o professor de conhecimentos conceituais e procedimentais, estabelecendo conexões entre teoria e prática, superando a dicotomia existente entre eles.

Na complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências (PIMENTA & LIMA, 2010). Todavia, quando se propõe mudança nas diretrizes escolares, a participação do professor fica reduzida ou fora desse processo, o que é criticado pelos autores supracitados que veem no docente um agente imprescindível e insubstituível no processo de mudança social.

Os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, nas decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 11-12).

É necessário investir na formação inicial e continuada do professor de forma a promover um redimensionamento em sua prática pedagógica. Por formação inicial entende-se a formação realizada em nível superior pautada para assegurar o trabalho com conteúdos relacionados às diferentes faces do conhecimento profissional e desenvolvimento de competências que possibilitem a atuação docente no exercício de sua atividade. A formação continuada implica na atualização sobre os conhecimentos profissionais docentes, com vista à reflexão sobre o trabalho educativo.

Para Pimenta & Ghedin (2005), a formação contínua na escola explicita as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas), sendo importante estabelecer condições de participação efetiva do docente nas discussões e elaboração de diretrizes que irão nortear o processo educativo.

Vale ressaltar que a formação destaca-se como um processo permanente envolvendo a valorização identitária do professor. Pimenta & Lima (2010) argumentam que a formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos de intervenção profissional na prática social. A identidade docente se constrói por meio do conhecimento articulado às ações educativas que se estabelecem no cotidiano escolar.

A dimensão identitária do professor implica no permanente processo de aprendizagem que constitui sua história, sua autoconstrução e sua autoimagem frente aos segmentos sociais. A identidade torna-se um processo dinâmico de formação e transformação nos âmbitos social, histórico e cultural, não existindo de modo isolado, mas sempre articulado dialeticamente, em um constante movimento de significação pessoal e profissional.

1.2 PROFSSIONALIZAÇÃO

A profissionalização, assim como a identidade docente, apresenta-se como um dos aspectos básicos para a formação de professores, pois regula um conjunto de características que vai do espaço estrutural da sala de aula ao reconhecimento social do professor. Dada a sua natureza e importância na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, saberes e fazeres, entendemos como oportuno investigá-la como categoria desta pesquisa, face às condições de formação e atuação profissional docente.

A atuação do profissional docente acontece a partir das relações estabelecidas em sua formação acadêmica e em seu grupo de trabalho, nas quais a educação não é vista apenas como um processo institucional ou instrucional, mas uma dinâmica que envolve as particularidades humanas.

Para Severino (2003), a formação desse profissional é ponto central e tem merecido redobrada atenção dos estudiosos da educação. No entanto, os cursos de formação docente apresentam-se de forma precária não correspondendo às reais necessidades da educação escolar.

Assim, torna-se relevante envolver uma discussão em torno desse ambiente profissional. Segundo Imbérnon (2010), o conceito de profissão, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la. Não é um termo cujos limites de aplicação encontram-se definidos. Ele comporta as mais variadas ocupações. O autor destaca que os

termos profissão, profissionalismo e profissionalização revelam-se complexos e ambíguos em relação ao seu significado e obviamente à sua aplicação universal.

Corroborando com esse conceito, Lüdke (2012, p.73) “argumenta que a profissão de professor apresenta aspectos comuns que atravessam fronteiras culturais e podem merecer uma discussão do âmbito quase universal”. Essa perspectiva está ligada a um conteúdo ideológico e contextual, cujas ações se dão em detrimento ao propósito didático e organizacional que envolve o professor.

No que se refere à profissionalização, as discussões atuais apontam a natureza complexa da profissão docente e a necessidade de compreendê-la em suas múltiplas características, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar (SANTOS & MACHADO, 2010). O termo profissionalização remete a um processo mais amplo de transformação social, indo além da formação profissional, implementando ações que viabilizem alternativas para o melhoramento das práticas docentes.

Contreras (2002, p. 61) argumenta que “a profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse do conhecimento científico”. A formação de professores implica no aperfeiçoamento de instrumentos e técnicas educacionais oriundas de um conhecimento profissional sistematizado que caracteriza a profissão. O seu exercício se constrói a partir de premissas que consubstanciam condições ideais para garantir a qualidade do trabalho docente.

Essa premissa pauta-se na aquisição de habilidades específicas da docência, na qual o professor se apropria de saberes, capacidades e habilidades especializadas para fundamentar sua prática profissional. Segundo Contreras (2002, p. 72-73):

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

Na busca dessa autonomia, a ação docente se manifesta em situações reais, precisando de profissionais competentes, detentores de conhecimentos formais que darão suporte à sua prática. Nessa perspectiva, tem se destacado a importância do professor na formação dos segmentos sociais, pois sua ação se manifesta pelas representações, ideias e valores construídos em momentos históricos, fundamentais na educação de um povo.

No entanto, “a profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário” (LÜDKE, 2012, p.75). Sobre isso, Contreras (2002) argumenta que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva no que tange à sua autonomia. Com o avanço tecnológico sobre o ensino, os docentes foram relegados à função de aplicadores de programas e pacotes curriculares. Houve uma perda das qualidades que faziam deles profissionais.

O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como os especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. (CONTRERAS, 2002, p. 63-64).

Houve uma perda do status social do professor, implicando na sua desvalorização e desqualificação, tendo sucumbido sua liberdade de criar e recriar em suas atividades profissionais, reduzindo sua prática a meras ações pragmáticas em sala de aula. Isso se aplica nos próprios cursos de formação, pois, “ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar” (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 36).

Ao criticar essa prática, Severino (2011, p. 131-132) defende que o discurso em pauta,

é um processo e de formação o qual jamais se reduz ao processo de instrução, de ensino, de treinamento de adestramento. Pois não se trata apenas de lidar com um saber, mas com um sabor. Mas esse sabor, esta sensibilidade ao valor, específica e exclusiva para os seres humanos, só se faz sabor compartilhando a mesma experiência subjetiva do saber. Depende da força e da dinâmica de forças do campo magnético da subjetividade intencionalizante.

Outra discussão sobre o modelo formativo docente é trazido nos estudos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), os quais consideram três condições básicas na atitude profissional: a **reflexão, a pesquisa e a crítica**. A respeito da **reflexão**, os autores argumentam que a ideia de professor reflexivo tem passado a orientar os discursos sobre formação docente no Brasil. “A prática reflexiva não deve ser solitária do professor, essa prática deve estar inserida nas relações institucionais e sociais [...] Esse componente da formação docente procura construir ‘uma epistemologia da prática’ ao considerar a docência como uma profissão que se constrói na prática” (RAMALHO, NUÑES & GAUTHIER, 2003, p. 26).

Sobre a **pesquisa**, sua atitude “supõe utilizar métodos e as produções das ciências como referências na construção dos novos saberes e competências que, ligados às posições críticas e ao contexto, possibilitarão as potencialidades dos professores para a inovação educativa” (RAMALHO, NUÑES & GAUTHIER, 2003, p. 28). Quanto à **crítica**,

é considerada como uma atitude, uma forma de aproximação, reformulação e recriação da realidade, na qual estão, como elementos básicos, o esforço de conhecimento da realidade, o esforço da superação das práticas iniciais, a reconstrução das ideias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas. (Idem, p. 31).

Essas condições são essenciais na profissão docente, haja vista que ser um professor reflexivo, crítico e pesquisador implica em mudança, em superação de modelos arraigados às práticas sociais. Refletir é estreitar as relações teóricas com as práticas na formação, tendo na pesquisa uma ferramenta de construção do conhecimento e na crítica uma atitude de reformulação, permitindo ao docente uma relação de autonomia no trabalho, produção de conhecimento, cooperação com a comunidade educativa, no intuito de avançar a profissionalização da categoria.

O docente deve incorporar a profissionalização como parte de seus projetos individuais, coletivos e profissionais, uma vez que ela está ligada à sua autoimagem, autobiografia e às suas próprias representações, assim como de seus pares.

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipatória, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

A escola e os cursos de formação de professores precisam repensar seu papel, colocando-se também como responsáveis sociais, visando, não apenas trabalhar conteúdos e saberes pré-programados, mas vislumbrar uma formação para a vida, para a consciência crítica, formando pessoas que sejam capazes de produzir cultura e ciência. É necessário um redimensionar nas práticas sociais excludentes que querem transformar o professor em mero transmissor de suas políticas, pois o papel do professor é fundamental para a formação do educando e para a produção do conhecimento e construção de um país. Sua história perfaz um caminho de lutas, desvalorização e conquistas em prol de uma educação de qualidade e valorização de sua profissionalização.

Em relação ao profissionalismo na docência, Imbernón (2010) o destaca como uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Na Idade Média, o profissionalismo configurava-se na qualidade relacionada à maestria de realizar com perfeição o ofício que se estudou e aprendeu na academia. Com a modernidade, outros valores foram incorporados ao ofício, tais como investimento em novas habilidades e mudanças atitudinais, as quais nem sempre compõem as estruturas curriculares dos cursos técnicos e/ou superiores. Cada época apresenta uma proposta de atualização de um novo profissionalismo docente, estando este vinculado às discussões sobre as ideias pedagógicas tanto na formação quanto na sua atuação.

Um estudo realizado por Vieira (2009), acerca do profissionalismo do professor, identificou, a partir das ações docentes, agentes que empenham-se para atingir sua autonomia profissional. O foco localiza-se na emancipação da profissão diante dos segmentos sociais face às opressões sofridas pela categoria, participando de ações com vistas a atingir melhores condições de trabalho.

Para Contreras (2002), a reivindicação do profissionalismo por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho. É o caso, por exemplo, da reivindicação das condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem.

Trata-se de reconhecer a importância do docente, como profissional especializado que muito tem a contribuir com os segmentos sociais, como agente ativo construtor de conhecimento, compartilhando situações de aprendizagem com seus pares no exercício da cidadania, buscando dessa forma o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, status e privilégios sociais face à realidade que vão assumir.

Outro conceito a ser considerado refere-se à profissionalidade, definida como o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência, ou seja, refere-se às qualidades da prática profissional dos professores.

A profissionalidade envolve conhecimentos, habilidades e destrezas da profissão, estabelecendo-se como um conceito de aspirações e contradições do exercício profissional docente. Nesse sentido, Contreras (2002) apresenta três dimensões da profissionalidade, a

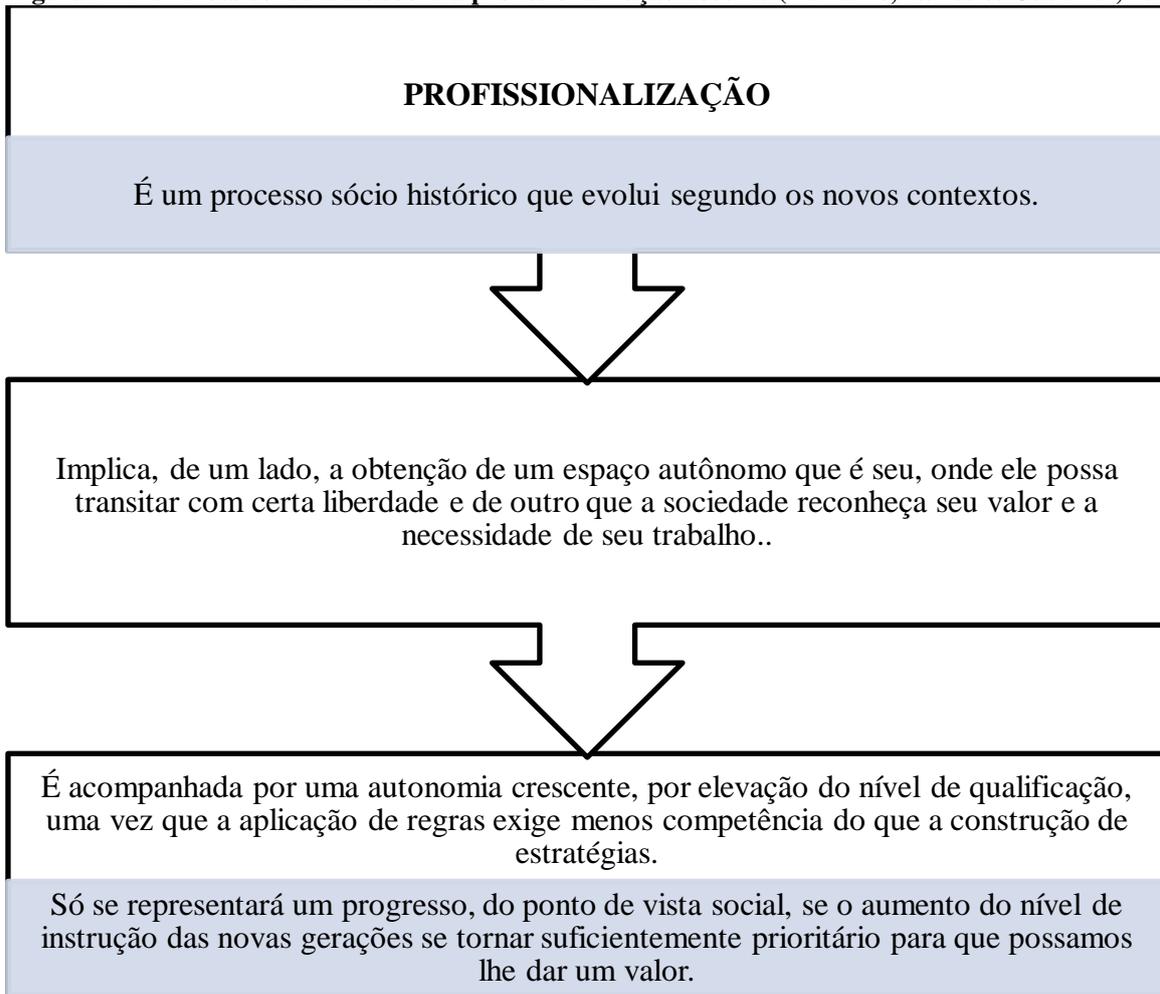
saber: 1) **Obrigação moral**: o ensino supõe um compromisso acima de qualquer obrigação contratual; 2) **Compromisso com a comunidade**: a educação é uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente, envolvendo a comunidade na participação das decisões sobre o ensino; 3) **Competência profissional**: se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional.

Tais dimensões implicam no compromisso institucional e social do professor, considerando sua formação como elemento norteador no domínio e produção de conhecimentos elementares do fazer pedagógico. Esse aspecto deve contribuir e intervir, essencialmente, na realidade educacional, no sentido de superar as dicotomias existentes entre as instituições formadoras e as instituições escolares.

Dessa forma, a profissionalização docente perpassa pela discussão teórica, científica, política e social. Daí a necessidade dos cursos de formação possibilitarem, intencionalmente, ao docente seu desenvolvimento profissional, considerando a dimensão pessoal e humana, de forma que ele saiba intervir na sociedade com equidade, confrontando os saberes adquiridos na academia.

As inflexões de Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003) acerca da profissionalização docente dão foco à discussão que envolve elementos norteadores e específicos da profissão docente, permitindo uma reflexão conceitual acerca de sua atividade profissional, os quais são demonstrados na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Reflexões conceituais sobre a profissionalização docente (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003)



Fonte: RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003.

A profissionalização docente se caracteriza a partir de um processo histórico situado em determinado tempo que acompanha as inúmeras movimentações sociais. Ela busca estabilizar o agente proporcionando-lhe subsídios necessários ao exercício profissional. Mobilizando o domínio teórico com a prática, compartilhando saberes, proporcionando espaços de autonomia e reconhecimento social, sendo possível perceber a relevância e sua indispensável existência para as demandas sociais.

Para tanto, os autores argumentam que a natureza do trabalho docente só terá esse reconhecimento social quando os cursos de formação se tornarem, realmente, prioridades, contribuindo para que novas gerações percebam a profissão como necessidade básica para a evolução da sociedade, respeitada e valorizada.

O desenvolvimento profissional docente constitui marca histórica de lutas e manifestações. Seu processo de profissionalização requer condições sistemáticas e estruturais,

os quais possam garantir embasamentos teóricos para a resolução de situações cotidianas e/ou eventuais, surgidas no decorrer de sua atividade.

No contexto da profissionalização, Ramalho, Nuñez & Gauthier (2003, p. 31) apresentam dois aspectos inerentes: um interno, que constitui a profissionalidade, e outro externo, que é o profissionalismo. “Através da profissionalidade o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos” (Idem, p. 28).

Sobre o profissionalismo, os autores o apresentam como

um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, contexto e diversos fatores para que esteja apto a educar. Exige-se um profissional do ensino que tenha uma formação aprimorada, obtida em curso de formação superior, e bastante refinada. (RAMALHO, NUÑES & GAUTHIER, 2003, p. 53).

Esses aspectos se apresentam de forma dialética na constituição da identidade social do professor. São necessários no sentido de formalizar critérios que profissionalizem a profissão docente, tornando-a reconhecida e valorizada, inferindo possibilidades de agir e interferir sobre o seu objeto de trabalho, demonstrando à sociedade sua relevância e autonomia face aos dispositivos institucionais e ideológicos.

A natureza docente sugere uma dimensão complexa; sua formação transcende o aspecto formal da profissão. A profissão de professor exige permanentes ressignificações em sua prática pedagógica e social, visto que sua ação vai além dos muros da escola, em uma dimensão cultural da vida humana, configurada em valores e atitudes, permitindo compreender o outro dentro de uma visão pluralista da sociedade. Há de se considerar a importância da competência docente, bem como habilidades que configuram sua prática e os transformam em agentes responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional nas múltiplas relações educacionais.

Segundo Severino (2003), a formação para a atividade profissional do educador não pode ser desvinculada da formação integral da personalidade humana do educador. O autor destaca que é na prática dos profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social.

Essas discussões implicam no processo dialético, pois envolve a construção da identidade e a profissionalização do professor, como atividades que se articulam uma com a outra e se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente e de um conjunto de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente, contribuindo, portanto, para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma.

O estudo aponta para a necessidade de revisão nos cursos de formação, face aos paradigmas emergentes. Concordamos que as dificuldades educacionais hoje perpassam pelas políticas públicas de Estado. No entanto, consideramos a parcela de participação de todos os envolvidos nesse processo. O docente não deve ser o único responsabilizado, mas tem responsabilidade transformadora com os educandos.

Nesse sentido, ressaltamos que no país já se passaram quase duas décadas elaborando-se e vivenciando-se as reformas educacionais a partir da Lei 9.394/96 e que agora urge a necessidade de se indagar sobre as tendências teórico-metodológicas desses estudos, na perspectiva de compreender suas implicações para a pesquisa e as práticas educacionais vigentes. Tal compreensão rejeita não só as concepções fragmentadas, dicotômicas e polarizadas do processo da política, como também as verticais e lineares, contestando assim a teoria de controle estatal infiltrada nas políticas públicas educacionais.

A importância dos juízos desses estudos está em questionar as perspectivas lineares na análise e chamar atenção para as dicotomias e polarizações dos diferentes níveis da política educacional no país; bem como da linearidade, dicotomia e polarização entre o global e o local, o qual vai influir grandemente nas disposições educacionais dos estados. Entre eles, o estado do Pará, o qual passou por mudanças significativas no quadro de formação de seus professores. Uma delas refere-se à extinção do Curso Médio Normal e a crescente procura pelos cursos de formação superior, fatos decorridos das implementações educacionais ocorridas na década de 1990.

Para tanto, o capítulo a seguir dará ênfase ao conjunto conceitual sobre a formação de professores: identidade e profissionalização. É um estudo voltado, especificamente, para o estado do Pará, discutindo as novas vertentes acerca dos cursos de formação docente na perspectiva dos autores locais.

2 O QUE DIZEM OS AUTORES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARÁ

O presente capítulo aborda a formação docente no estado do Pará, balizado pelo estudo das teses e dissertações das universidades públicas – Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual do Pará (UEPA) e pela literatura de autores regionais como: Nunes (2003, 2006, 2008); Maués (2003a,b); Oliveira & Figueiredo (2003); Oliveira (2005, 2011); Monteiro (2003); Monteiro et al. (2005); Castro (2005); Rosar (2006); Monteiro & Nunes (2006); Nunes, Monteiro & Santos (2008); Hage (2010); Cunha (2007); Cunha et Al. (2010); Costa (2009); Bento et al. (2013); Coelho et al. (2012).

Essa literatura dialoga com o aporte teórico fundamentado em Nicole & Nunes (2002); Dubar (1998); Veiga & Viana (2012); Contreras (2002); Severino (2003, 2007b); Romanowski (2007); Nuñez e Ramalho (2008); Imbernón (2009, 2010); Pimenta & Lima (2010); Scoz (2011) e Brzezinski (2011).

Na intenção de termos uma panorâmica do foco dos trabalhos estudados, resolvemos elencar os artigos no quadro 2, descrevendo ano, título, autor e enfoques investigados.

Quadro nº 2 – artigos examinados sobre Formação Docente no Pará

ANO	TÍTULO	AUTOR	ENFOQUES
2003a	As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação: o caso da formação de professores.	MAUÉS	A formação de professores e as políticas de governo ancoradas na lógica do mercado a partir das exigências da globalização.
2003b	As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática.	MAUÉS	Políticas de formação de professores, no Brasil, a partir das reformas implantadas na década de 1990.
2003	O Curso de Pedagogia: um pouco de sua história e as novas perspectivas.	OLIVEIRA & FIGUEIREDO	Investimento das universidades nos cursos de formação do educador, no intuito de possibilitar aos seus egressos condições para interpretar e intervir no meio físico-social.
2003	Quais razões presentes na literatura especializada justificam a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor?	NUNES	Fragilidade e limitações dos cursos iniciais da formação de professores.
2003	Autoformação, história de	MONTEIRO	O agente não nasce educador.

	vida e construções de identidades do/a educador/a.		Ele se forma e autoforma na permanente relação teoria-prática, considerando sua vida individual e social.
2005	Uma escola para todos: perseguindo a utopia.	OLIVEIRA	Profissionalização e identidade docente refletem conscientização dos professores do sentido do produto do seu trabalho.
2005	A qualidade do ensino no município de Santa Bárbara do Pará.	CASTRO	O compromisso com uma educação de qualidade perpassa pelas condições que são oferecidas para que ela ocorra.
2005	Saberes docentes: reconstrução do saber ser e do saber fazer dos(as) professores(as) das Escolas de Ensino Fundamental de Belém.	MONTEIRO et al.	As práticas e os saberes dos professores são construídos a partir da experiência que vão adquirindo e das ações que são proporcionadas nos períodos de formação.
2006	Qualidade da Educação Básica no Norte e Nordeste.	ROSAR	Pensar na qualidade da educação básica como uma metodologia de reflexão e ação integradas, entre o campo da produção acadêmica e o campo da produção de ações políticas e sociais.
2006	As perspectivas da formação de professores no Brasil: o campo da formação de professores na Pós-graduação.	NUNES	Os cursos de graduação, regidos pela racionalidade profissional, centram seus estudos e saberes na dimensão do ensino. Constata-se a ausência da pesquisa na vida acadêmica dos alunos e professores.
2008	Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais.	NUNES	Qualquer política de formação dos profissionais da educação e resgate da valorização do magistério precisa estar indissociável às políticas de melhoria da educação básica e superior como um todo.
2006	A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do Curso Médio Normal.	MONTEIRO & NUNES	Quais as razões justificam a extinção do Curso Médio Normal pelo poder público estadual do Pará?
2008	A formação de professores	NUNES,	A justificativa da razão da

	em nível médio normal no Pará: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos.	MONTEIRO & SANTOS	escolha dos alunos em iniciar o magistério em escolas públicas encontra-se associada à estabilidade de emprego, à oportunidade de trabalho e a classe social que frequentam.
2010	Formação de professores a partir de suas histórias de vida.	HAGE	Identificar indicadores que possibilitem uma reflexão contextualizada sobre as temáticas de formação e atuação de professores, nos vários espaços em que desenvolvem suas atividades profissionais.
2010	Inserção de alunos concluintes de cursos de formação de professores na prática social.	CUNHA et al.	Assinala que os concluintes têm significativas percepções sobre as exigências da escola básica para seu trabalho como professor e que vislumbram boas perspectivas, mesmo que a formação recebida não tenha sido suficiente para instrumentalizá-lo para a prática docente.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir das produções pesquisados *on line* (2012).

Esses estudos têm como base a necessidade de rever os cursos de formação inicial no estado do Pará a partir das **reformas de ensino**⁸ ocorridas no Brasil, decorrentes da adoção do modelo econômico global instalado, a partir da década de 1990, a qual trouxe para as esferas educacionais significativas mudanças, estabelecendo uma nova função social para a escola e para os cursos de formação docente.

À medida que o mundo científico e tecnológico avança historicamente, o processo educacional deve acompanhá-lo. Um dos desafios impostos refere-se à qualificação do trabalhador, ficando sob responsabilidade da escola por ser a primeira instância a formar o cidadão para a vida social e política, a qual vê no professor a figura central para a concretização de suas proposições ideológicas. Sendo necessário, também, reestruturar os cursos de formação inicial, implementando propostas com vista ao desempenho docente na sociedade. Assim,

⁸ as reformas que se passam na educação, exigem que esta possa contribuir para a regulação social, precisando para tal adequar os conteúdos a serem ensinados/aprendidos, de tal maneira que os conhecimentos possam ser pertinentes, tanto no plano local, quanto no internacional, para a economia do saber. (MAUÉS, 2003b, p. 01).

sob a égide da reforma do ensino com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, o professor passa a ser considerado o agente fundamental de mudança capaz de identificar os principais problemas enfrentados no trabalho docente; pesquisar sobre sua própria prática pedagógica e da comunidade escolar; propor soluções criativas e inovadoras e avaliar e comunicar os resultados frutos de sua intervenção no contexto escolar. Mais uma vez, a formação do professor é considerada o elemento vital à construção de um novo profissional e à transformação da atual realidade educacional brasileira. (NUNES, 2003, p. 362).

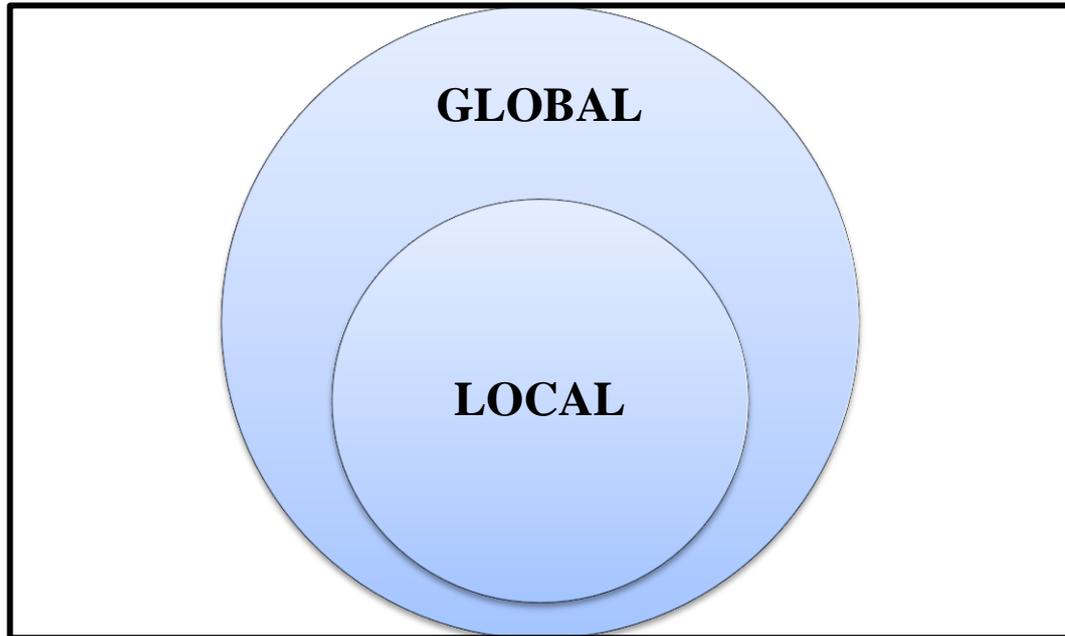
Para além das dificuldades consolidadas em sua formação, esse agente promove a prática educativa via conhecimentos, experiências, mobilizações e enfrentamentos aos artifícios ideológicos, cujo contexto é marcado pelas imposições e restrições relativas à sua categoria.

A profissão de professor sofre os impactos e se torna partícipe de todas as reformas ocorridas no país. Isso influi no aspecto de formação docente, carreira e perspectivas profissionais, compondo um complexo desafio para o exercício de sua atividade. Ao docente é estabelecida a responsabilidade de concretização dos objetivos propostos pelos sistemas educacionais. Ele torna-se elo vital para a reprodução social; paradoxalmente, a ele é imputado, também, o devir, as vicissitudes do ato educacional e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tudo isso configura um conjunto de relações políticas e sociais, as quais se interligam constantemente. É conjectural. As transformações do mundo que interferem nas políticas de um país e, conseqüentemente, de seus estados e municípios.

É um círculo que vai se perpetuando por meio da educação nos mais remotos lugares, estabelecendo relações entre o local e o global (figura 2). No entanto, é preciso compreender que o processo hegemônico não considera as diferenças, e isso vem prejudicar quem está à margem das esferas sociais, ou seja, as minorias sociais.

Figura 2 – O mundo: de uma sociedade global para a local



Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Nicolodi e Nunes (2000).

Sob essa perspectiva, consideramos a educação do estado do Pará como foco local, situada em uma política global, a qual veio nortear os desdobramentos implementados para os sistemas educacionais do país, onde a formação docente se apresenta de forma desafiadora, face às exigências da legislação vigente⁹.

Estudos mostram que as mudanças ocorridas na base material de produção alteraram os processos de empregabilidade na sociedade. A educação passa a desempenhar um novo papel, tendo o mercado como regulador das relações sociais. Os desafios com relação a essa questão têm-se tornado cada vez mais complexos, pois não se pode pensar na formação do educador sem se considerar a inserção da educação na problemática mais ampla do contexto nacional (MAUÉS, 2003a,b; OLIVEIRA & FIGUEIREDO, 2003).

“A educação deve passar por reformas e a formação de professores também. Os professores devem ser formados dentro de um novo perfil, para exercer outras funções na dita sociedade do conhecimento” (MAUÉS, 2003b, p. 02). Não obstante, adequar-se a esse novo perfil não deixa de ser um processo complexo, visto que os cursos iniciais de formação docente no Pará apresentam fragilidades significativas.

Para Nunes (2003), há fragilidades e limitações nesses cursos, quer sejam no âmbito do ensino médio, quer sejam no âmbito do ensino superior. Eles são considerados desatualizados e ineficientes e não dão sustentação teórico-metodológica aos profissionais.

⁹ Lei nº 9.394/96.

Essa situação implica na qualidade do ensino, prospectando um cenário educacional deficiente. Vale ressaltar que, até o ano de 2003, o estado do Pará ofertava o Curso Médio Normal em todos seus municípios. Com a Lei nº 9.394/96, o governo paraense dá outras providências, as quais vão redirecionar a política de formação de professores no estado.

Segundo Monteiro & Nunes (2006, p. 05), o Curso Médio Normal estava presente em todos os 143 municípios paraenses por meio da oferta na modalidade regular e pelo Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, nos municípios onde não havia professores qualificados. No entanto, naquele mesmo ano, por meio do ofício circular nº05/2003 de 18/02/2003, a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC tornou oficial a desativação gradativa do curso.

Para as autoras, a extinção do Curso Médio Normal foi um equívoco, tomando como referência as condições estruturais e conjunturais da sociedade paraense em consonância com a legislação educacional vigente. A interpretação de que, a partir da Lei 9.394/96, todo professor deveria ter um curso de nível superior abriu precedente para que “inúmeras instituições de ensino superiores paraenses e de outros estados estivessem presentes nos mais diferentes municípios, de forma concomitante ou não, com a oferta de licenciaturas nas mais diferentes áreas de conhecimento, sem, contudo, minimizar esta demanda formativa” (Idem, p. 08).

Houve uma “busca desenfreada pelos professores, em exercício, aos cursos de licenciatura, obrigados a se qualificarem conforme ‘exigência da Lei’¹⁰” (MONTEIRO & NUNES, 2006, p.10). Os docentes buscavam “não perder” sua posição profissional; para tanto, era necessário profissionalizar-se, o que para eles implicava na aquisição de um curso de nível superior. Segundo Maués (2003b), essa situação incide para a ‘universitarização’¹¹ da formação, “representando a elevação da formação para o nível superior, visando um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função” (Idem, p. 02).

O fato é que a crescente procura e oferta de faculdades incidiram na qualidade da formação e, conseqüentemente, da educação no estado. O momento de expansão dos cursos

¹⁰ **Art. 62º.** 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 (LDB Nº 9.394/96).

¹¹ Universitarização é a formação que se dá na realidade em nível pós-médio, isto é, em instituições de nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição universidade desde o seu surgimento, pelo menos como Universidade Moderna, no início do século XIX (MAUÉS, 2003b, p. 03).

superiores legitimou o aumento de professores com nível superior, mas não mudou o quadro de deficiência dos cursos de formação, haja vista sua carga horária reduzida e a falta de conexão entre ensino, pesquisa e extensão, não contemplada em sua estrutura pedagógica.

A qualidade duvidosa do ensino, propagada pelos cursos de formação além de estar associada às questões de cunho pedagógico-organizacional (objetivos, conteúdos, avaliação, métodos, linguagem, interações, normas, regulamentos, etc.), também está associada ao tempo de duração, considerado, por muitos autores, limitado, insuficiente, o qual não oferecia condições para que se cumpram as exigências que um processo formativo necessita. (NUNES, 2003, p. 350).

Nesse contexto localizavam-se os cursos de formação de professores (as) de Licenciatura Plena. “Dentre os mais ofertados no estado foram as licenciaturas em Pedagogia, Letras, Biologia, Química, Física, Matemática, História e Geografia”. (ALBUQUERQUER, 2007, p. 74) No entanto, segundo a autora (idem, p. 140) é possível depreender desse quadro os cursos de formação que buscam se distanciar do aligeiramento da formação inicial, sobretudo na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esses cursos, particularmente encontram-se na UEPA e UFPA”. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 140)

Essa situação trouxe um novo foco à educação paraense. Sobre à formação de professores,

a legislação em vigor indica um novo profissionalismo docente, que necessita ser discutido por todos os educadores, como forma de se entender as implicações que a nova qualificação dos profissionais da educação trazem à categoria docente, dada a proposta de formação dos profissionais da educação contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. (COSTA, E., 2006, p. 292).

Pela demanda apresentada no estado do Pará, de professores apenas com o Curso Médio Normal, as instituições superiores resolveram aumentar o número de cursos de licenciatura. “Das IES¹² que oferecem cursos de licenciatura, 66,66% foram criadas, dentre outros fatores, pela grande demanda de professores(as) que necessitavam ser formados em nível superior no estado” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 74).

Vale ressaltar que “as reformas educacionais foram balizadas pelas orientações dos organismos internacionais” (VEIGA & VIANA, 2012, p. 16), cuja política atenderia as demandas do mercado global, no qual o professor é pensado como figura essencial na execução dos objetivos e interesses do Estado. Nesse contexto, fica comprometida sua

¹² Instituições de Ensino Superior.

profissionalização e identidade, pois o docente deixa de ter autonomia sobre seu objeto de trabalho, assim como perde características peculiares à categoria à qual representa sua profissão.

Segundo Romanowski (2007, p. 20), “a carreira do professor não é definida pelo próprio sujeito, ela está submetida às políticas educacionais, pois, desde o ingresso na carreira, tudo é controlado pelo sistema de ensino”. Esse é um fato na carreira de professor, visto que sua autonomia docente restringe-se, por vezes, a decisões pedagógicas e administrativas. Suas posições, reflexões, manifestações são suprimidas perante as atividades, as quais lhe são concebidas.

Frente a essa situação, a formação de professores no estado do Pará passa por intensas mobilidades neste período, pois há uma articulação por parte do governo e professores em chegar ao final da **década da educação**¹³ com certificação adequada ao seu ofício profissional. Em relação ao Estado, é seu interesse consolidar as políticas educacionais estabelecidas pelos órgãos oficiais do país em consonância com os organismos internacionais, buscando constituir na profissão docente novas competências a fim de atender às reais necessidades governamentais.

As competências enfatizam a qualificação do professor como forma de adaptá-lo às necessidades do mercado, o que pode ser evidenciado na intensificação do trabalho, na ênfase à produtividade docente, bem como nos processos avaliativos que o governo tenta imprimir aos cursos de formação e aos educadores que atuam no processo educativo. (COSTA, 2006, p. 314).

No que se refere ao professor, ele apresenta grande preocupação em adquirir a certificação em nível superior, pois há o receio de perder seu emprego por falta de formação adequada às exigências legais. Quando a formação oferecida pelo governo não é suficiente, cabe ao docente se responsabilizar por tal empreendimento. Sobre isso, Costa (2006, p. 298) argumenta:

O que aparece como contradição, nos textos legais, contudo, é o fato de o docente ser responsabilizado pela sua própria capacitação, principalmente os que já atuam no magistério. A oportunidade de formação oferecida pelo serviço público não tem sido suficiente para abranger a demanda de professores que precisam elevar a formação, gerando, dessa forma, uma grande preocupação e um sentimento de ameaça à manutenção do emprego.

¹³ A Década da Educação foi instituída um ano a partir da publicação Lei de diretrizes e Bases nº 9.394/96.

Desse modo há uma corrida desenfreada pelos cursos de formação de professores, provocando, assim, o surgimento de várias Instituições de Ensino Superior no estado Pará no período equivalente de 2003 a 2007, com mais intensidade.

No estado do Pará, a Universidade Federal do Pará (UFPA), A Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade da Amazônia (UNAMA), a Universidade Vale do Acaraú (UVA), a Universidade do Estado Maranhão (UEMA) e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), estão presentes nos mais diferentes municípios, de forma concomitante ou não, com a oferta de cursos de licenciatura. Na região metropolitana de Belém, além destas IES, a Faculdade Brasil Integrada (FIBRA), a Faculdade Ideal (FACI), a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), entre outras compõem o quadro de oferta de formação em nível superior, sem, entretanto, atender às demandas formativas do Estado. Destas, apenas a UEPA, UFPA e CEFET constituem-se como IES públicas de formação de professores, no estado do Pará. (MONTEIRO & NUNES, 2008, p. 54).

Estudos destacam aspectos acerca da universitarização disseminada, por exemplo, que ela ofereceu uma formação aligeirada, tornando duvidosa sua validação. Os professores foram levados a realizar cursos de licenciatura, em nível superior, sem disporem de tempo para estudo, reflexão e pesquisa para a produção de conhecimentos teóricos e práticos. Os **Institutos Superiores de Educação e as Faculdades/Centros de Educação**¹⁴, acoplados ou não às estruturas universitárias, bem como o Curso Normal Superior, Formação de Professores e Pedagogia, expandiram-se no cenário da mercantilização do ensino superior no Brasil, sem, contudo, darem conta de formar os professores já em exercício, e os futuros, neste nível de ensino (COSTA, 2006; ROSAR, 2006; NUNES, MONTEIRO & SANTOS, 2008).

Podemos perceber a evolução dos cursos superiores no Pará a partir da tabela 1 , o qual demonstra um aumento de 40,32% de cursos superiores no estado no período de 2003 a 2007.

¹⁴ A Resolução CNE nº 1/99 considera os ISEs (Institutos Superiores de Educação) como entidades de formação profissional do magistério, podendo atuar, inclusive, na oferta de cursos de pós-graduação, de caráter profissional, voltados para a educação básica. Além disso, os ISEs podem realizar a formação inicial, continuada e complementar (através dos programas especiais) de todos os professores da educação básica (LINHARES & SILVA, 2003, p. 48).

O modelo dos ISEs coloca, também, uma clara intensão de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias. As diretrizes curriculares que orientam a proposta dos Institutos Superiores de Educação se diferenciam dos parâmetros que orientam uma formação universitária, esta necessariamente vinculada à pesquisa e produção de conhecimento (VEIGA & AMARAL, 2002, p. 54).

Tabela 1 – Evolução do Número de Cursos no estado do Pará (2003-2007)

ESTADO	ANO				
	2003	2004	2005	2006	2007
PARÁ	372	426	450	463	522

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Censo de Educação Superior/INEP.

Segundo Albuquerque (2007, p. 18), o processo de formação docente em nível superior, no estado do Pará, “foi desencadeado, fundamentalmente, pelas universidades locais e de outros estados, como a Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade da Amazônia (UNAMA); Universidade Vale do Acaraú (UVA); Universidade do Estado do Maranhão (UEMA), entre outras”.

Tais cursos realizados em grande parte neste Estado, por meio de convênios firmados entre Secretarias de Educação (municipal/estadual) e instituições formadoras (universidade/demais IES), mantidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Fundamental-FUNDEF, caracterizam-se, via-de-regra, como cursos rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana; trabalhados aos finais de semana; propagadores de conteúdos minimalistas e pincelados; com número de disciplinas enxugadas e desenvolvidas de forma fragmentada; ofertados nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor com carga horária do curso, cujo formato curricular tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a, ao priorizar a certificação docente em detrimento de uma formação de qualidade. (NUNES, MONTEIRO & SANTOS, 2008, p. 51).

Mediante essa situação inferimos reflexões de autores que discutem a temática, no intuito de polarizar avanços e dificuldades enfrentadas nos cursos de formação docente no estado do Pará.

Para tanto, debruçamo-nos sobre a literatura local, elencando características referenciais discutidas entre os(as) autores(as), como: Bastos (2006); Costa (2006); Nunes (2006, 2008); Rosar (2006); Nunes, Monteiro & Santos (2008); Cunha et al. (2010); Hage (2010) e Oliveira (2011). Dentre as discussões lançadas, esses pesquisadores concordam com alguns indicativos que se apresentam como lacunas no processo de Formação Docente no estado.

A inquietação maior localiza-se na ausência de articulação entre **teoria e prática**¹⁵ nos Cursos de Formação de Professores. Sessenta por cento (60%) dos teóricos mencionam que esses cursos produzem profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica,

¹⁵ A articulação entre teoria e prática é importante porque é necessário colocar o professor numa posição que permita a análise crítica contínua da prática pedagógica, dos saberes que vão sendo construídos, aprofundando essa reflexiva assentada num seguro campo teórico da educação e do ensino (OLIVEIRA, 2011).

competência formal e política. Há um grande fosso entre a formulação e a materialização, pois o planejamento docente segue uma lógica distante da realidade das salas de aula e, quando o professor não consegue perceber isso, acaba reproduzindo, apenas, o discurso formal, o currículo oculto impregnado nas ações planejadas e executadas na escola (COSTA, 2006; NUNES, 2006, 2008; ROSAR, 2006; MONTEIRO & NUNES, 2006; HAGE, 2010; CUNHA et al., 2010).

“A relação teoria e prática na ação educativa do professor está cada vez mais dicotomizada. A realidade da escola pública é uma realidade muito precária e, essa relação acaba se tornando um aspecto frágil para ser trabalhado em sala de aula”. (HAGE, 2010, p. 47)

Para Pimenta & Lima (2010, p. 41), “A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas”. A teoria visa fundamentar, ofertar instrumentos, os quais subsidiem a prática docente. Quando essas interações não acontecem configuram práticas vazias, sem sustentação teórico-metodológico e apolíticas.

Outra questão refere-se à falta de discussão epistemológica nesses cursos. Perfazendo um total de quarenta por cento (40%) dos autores, eles destacam a necessidade de uma base mais sólida, tendo em vista fundamentar as práticas pedagógicas docentes com maior ênfase e segurança. A experiência docente deve ser nutrida por bases teóricas consistentes, as quais possibilitem ao docente construir e reconstruir saberes indispensáveis no exercício de sua profissão.

“Discutir epistemologicamente significa rever concepção de gestão, de currículo, de formação de professores, ensino, de avaliação, de ciência, de método, de conhecimento, de gestão de espaços físicos e de financiamento, entre outros” (NUNES, 2006, p. 258). Dessa forma, é possível pensar a formação como um instrumento de mudança social, transcendendo seu caráter pragmático e instituindo posições mais reflexivas dentro de um campo educacional que considere o ensino e a pesquisa como partes integrantes das ações acadêmicas, políticas e sociais.

Outras questões abordadas pelos autores atingiram a porcentagem de vinte por cento (20%), as quais podemos citar: **superação da racionalidade técnica excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares**¹⁶ (NUNES, 2006; HAGE, 2010). Os

¹⁶ A formação de professores é complexa, pois envolve diferentes espaços em sua formação. Sob essa perspectiva, há necessidade de olhar o professor não como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-programados, mas percebê-lo como agente histórico e socialmente contextualizado, considerando a apropriação do currículo e conteúdos científicos absolutamente necessários para a sua

cursos de formação docente no estado do Pará apresentam caráter técnico, atendendo aos princípios do estado, o que se configura em atos mecânicos e reprodutivistas decorrentes de uma formação frágil. No entanto, esses indicativos não são generalizantes, pois, professores buscam em seu cotidiano superar essa concepção fragmentada ofertada nos cursos de formação.

Sobre essa questão técnica nos cursos de formação, Severino (2003, p. 83) argumenta:

O investimento na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética. Também precisa lhe assegurar a capacidade de avaliação ética dos professores envolvidos em sua prática profissional, de modo que possam agir eticamente, ou seja, articular as suas determinações pessoais às exigências decorrentes da dignidade dos sujeitos educandos e dos direitos universais legítimos da própria sociedade. Trata-se para esse profissional, de inserir-se num projeto educacional que se refere fundamentalmente aos interesses objetivos dos sujeitos/educandos. É por isso mesmo que se diz que o compromisso ético do educador é fundamentalmente um compromisso político; ou seja, a construção de uma sociedade democrática, feita de cidadania.

O autor ainda destaca que a formação docente não tem lidado de forma adequada com o conhecimento que tem sido visto mais como um produto que se repassa do que como um processo de se construir um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação (SEVERINO, 2003, p. 76).

Essa é uma das críticas feitas por Nunes (2006). A autora critica a ausência de pesquisa nos cursos de formação, argumentando que as atividades desenvolvidas estão apenas ligadas ao ensino, dispensando o caráter investigativo e exploratório, o qual poderia estar conectado nesses cursos, projetando maior qualidade na educação do estado.

A segunda abordagem pauta-se na **matriz curricular dos cursos de formação**. Cunha et al. (2010) e Nunes (2006) argumentam que há pouca flexibilidade curricular, sendo

qualificação profissional. É preciso considerar o conhecimento do professor e aluno como algo que pode ser revisto, analisado e redimensionado a todo momento (Ver em: HAGE, 2010).

Deve haver uma permanente relação com as instituições formadoras (universidades) e o sistema de ensino com foco na escola. Repensando a formação inicial e permanente dos professores que se encontram na perspectiva da racionalidade técnica, centrando-se no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares, técnicas de avaliação, elaborados por “especialistas” da área. Nesse sentido, o exercício profissional restringe-se a uma atividade meramente instrumental e a formação está para instrumentalizar o professor das técnicas necessárias à sua prática.

necessário haver uma profunda revisão. O currículo na formação de professores remete à construção histórica pautada na evolução da profissão docente, bem como nas inúmeras lutas travadas para a conquista de sua autonomia. Todavia, é necessário avaliar as práticas correntes das instituições universitárias diante das reformulações curriculares para a formação docente, uma vez que há dificuldades para romper com as estruturas curriculares fragmentadas e desconectadas. Isso remete a uma constante busca de informações referentes à produção de novos conhecimentos significativos no campo da atuação profissional, prospectando um movimento o qual envolva o contexto social, econômico, político e cultural.

Um currículo para a formação de professores deve ser objeto central na formulação de políticas públicas educacionais. Um currículo para a formação de professores deve resultar de um trabalho intelectual coletivo por parte de quem o demanda. Romper com a cultura do individualismo predominante na sociedade e na escola capitalista ainda constitui um enorme desafio para as propostas curriculares pensadas e materializadas no campo da formação docente. (VEIGA & SILVA, 2012, p. 38).

Nesse aspecto, um dos desafios é despertar um motivo central de mudança da prática docente, fomentando o processo curricular educativo como parte significativa de sua profissão. O docente precisa sim instrumentalizar-se, mas também contribuir para a formação social, transcendendo o mérito técnico e garantindo a apropriação do saber como forma de capacidade e autonomia social.

As reformas impostas pelo governo requerem uma nova posição dos estados frente aos seus sistemas educativos, pois estabelecem mudanças na ordem econômica, nos direitos sociais, nos sistemas políticos e educacionais, produzindo efeitos imediatos sobre a vida dos cidadãos.

Essas reformas, cujos princípios são liberais, com a liberdade econômica pautada na globalização, se inserem na ideologia do neoliberalismo. Esse pensamento defende a redução do papel do Estado, cedendo espaço às instituições privadas, sendo que o cérebro de sua política está nas organizações mundiais: Fundo Monetário Nacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas organizações detêm o controle financeiro do mundo. O que lhes “permite dirigir as linhas de pensamento da imensa maioria dos meios de comunicação de massa, controlar as publicações de numerosas editoras, exercer a sua autoridade sobre os partidos políticos governistas com base em créditos e ‘doações’ para as

suas campanhas, influenciar sensivelmente o trabalho de instituições de formação e educativas” (SANTOMÉ, 2003, p. 19).

A política implantada no Brasil por meio do Ministério da Educação

caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumirem os encargos do ensino fundamental [...] Em contrapartida, com base na montagem de um ‘sistema nacional de avaliação’ respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Inspirada no modelo americano, essa orientação acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais. (SAVIANE et al., 2006, p. 52).

Em meio às mudanças e exigências instituídas pelo MEC, em 2008 foi lançado pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) um documento intitulado “Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos”. O documento formaliza algumas providências para o sistema educativo do Estado. Uma de suas ações visava “contemplar não apenas a dimensão objetiva da competência técnica, mas ainda, autoconhecimento, a autonomia, e o compromisso político, constituindo-se enfim, num exercício de cidadania” (PARÁ, 2008, p. 29).

No que tange à formação de professores, a Secretaria de Educação do Estado, menciona que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação constitui-se num dos pontos centrais na Política de Educação construída coletivamente para o estado do Pará. Para tanto, sugere como valorização do magistério algumas implementações de políticas¹⁷, a saber:

1. Garantir a formação permanente dos profissionais como um direito de aperfeiçoamento e crescimento profissional, no sentido da construção de conhecimentos que permitam refletir a prática e aperfeiçoá-la;
2. Garantir condições de trabalho dignas, de modo a contribuir com a atuação dos profissionais nas ações efetivas do ato educativo;
3. Articular formação inicial e continuada;
4. Implementar, processualmente, políticas salariais de valorização dos profissionais;
5. Promover a valorização da carreira docente, através da implementação de um plano de carreira e possibilidades de organizar a carga-horária do professor através da jornada pedagógica;

¹⁷ Nesse caso, estamos nos referindo às políticas públicas de governo, entendidas como ações que irão influenciar a vida dos cidadãos. Para Santos (2005), as políticas públicas tratam de uma área propositiva, embora a dimensão técnica se legitime. No caso da política educacional, significa não perder de perspectiva que a sua formulação está articulada ao planejamento global da sociedade e, portanto, com o projeto societário em curso.

6. Possibilitar formas de financiamento da formação inicial e continuada dos profissionais;
7. Fomentar políticas de formação, orientadas por diversos eixos, modalidades e temáticas da educação, evitando a “departamentalização” da formação;
8. Ampliar cursos de formação inicial e continuada em parcerias com as universidades públicas;

Tais indicações se pautaram nas reais necessidades e/ou deficiências referentes à formação docente construídas na I Conferência Estadual de Educação. Contudo, como historicamente acontece na educação, nem tudo se concretizou. Os professores, na ânsia de obterem melhores condições de trabalho e valorização profissional, buscam por meio de movimentos sociais e manifestações públicas o reconhecimento e a legitimação de direitos outrora conquistados.

Segundo Nunes (2008, p.104), não podemos argumentar em favor da melhoria de tal formação e do resgate social, profissional e cultural da valorização do magistério sem uma visão sistêmica de tais políticas com diretrizes, metas e objetivos interligados e indissociáveis às diversas dimensões do Estado. No que se refere ao Plano Estadual de Educação (PEE), faz-se necessário uma leitura transversal do conteúdo de suas diretrizes, metas e objetivos, tendo em vista identificar, em seu conjunto, o que o Estado tem a propor em termos dessas políticas, de que forma vai financiá-las, materializá-las e avaliá-las.

No entanto, apesar das discussões ocorridas, o embate entre a categoria docente e o governo continua, visto a realidade estrutural desfavorável para a formação e valorização docente. O governo aponta a formação inicial docente como um ponto central na política de Educação do estado do Pará, mas não oferta condições básicas para a sua implementação, nem tampouco comunga com a valorização dos profissionais, plano de carreira, questões salariais e condições dignas de trabalho. Bandeiras levantadas por anos e anos pelos profissionais da educação no estado.

Sobre isso, entendemos que a melhoria da qualidade de ensino perpassa por condições de valorização docente no campo das ações políticas e sociais. É preciso investir na formação e no exercício da profissão, superando a desvalorização histórica sofrida por eles, fazendo com que os professores sejam partícipes e construtores de uma sociedade que reconheça a importância subjacente dos docentes para o crescimento e desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, como forma de complementar esta discussão, apresentamos a seguir alguns aspectos identificados em vinte e três (23) teses e dissertações, as quais tratam sobre aspectos relativos à formação docente no estado do Pará.

2.1 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES

Para este item, consideramos as discussões relativas à formação docente sob o prisma de teses e dissertações investigadas no Banco de Dados da CAPES das universidades públicas do estado do Pará – Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará, perfazendo um total de vinte e três produções elaboradas no período de 2005 a 2013.

Para tanto, apresentamos inicialmente um panorama dos trabalhos investigados, elencando o ano, autor, título e os enfoques tratados.

Quadro nº 3 – Fontes examinadas sobre Formação Docente no estado do Pará (2005-2013)

ANO	AUTOR	TÍTULO	ENFOQUES
2005	GONÇALVES	Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre a formação de professores no curso de Pedagogia da UFPA.	Aborda as práticas discursivas e os processos de constituição e subjetivação de sujeitos docentes envolvidos no discurso pedagógico sobre Formação de Professores no contexto do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, no período de 1992 a 2001.
2006	DANTAS	O trabalho docente nas veredas históricas da Educação Superior Brasileira.	Aborda o trabalho de ensino inserido em uma estrutura sócio- histórica, a qual participa ativamente da construção identitária da sociedade brasileira e da formação dos quadros profissionais da intelectualidade brasileira.
2007	ALBUQUERQUE	Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-	O estudo analisa a política de interiorização desenvolvida pela

		escolar e 1 ^a a 4 ^a Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará em Meio às Políticas de Formação de Professores (as).	Universidade do Estado do Pará (UEPA) o Programa de Interiorização do CFP (Curso de Formação de Professor) e sua relação com as políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil, a partir da década de 1990.
2007	CRISTO	Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma Escola do Município de Breves/Pará.	A pesquisa investiga o planejamento curricular de uma escola rural da rede municipal de Breves/PA, na perspectiva das identidades e dos saberes da população ribeirinha.
2007	MESQUITA	A Formação Inicial de Professores e a Educação Inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.	O estudo analisa as novas propostas de formação de professores desenvolvidas pelos cursos de licenciatura da UFPA/campus Guamá, elaboradas no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro.
2007	MACHADO	Afetividade na Formação docente: a relação professor-aluno como processo humanizador.	O trabalho aborda a afetividade na formação docente inserida no cotidiano escolar. A construção das relações na escola, os interesses e necessidades individuais e/ou coletivos do sujeito.
2007	MORAES	A Participação como Práxis: saberes e práticas no cotidiano escolar.	O estudo investiga como a participação se dimensiona como uma práxis escolar e quais os espaços participativos existentes no cotidiano da escola pesquisada.
2008	REIS JÚNIOR	Leituras de si: saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal/UFPA.	O estudo versa sobre os saberes docentes dos formadores de professores, acerca de como eles concebem os seus saberes docentes em sua formação

			de formador de professores no contexto do Campus Universitário de Castanhal/UFPA.
2008	SILVA	Travessias de Formação e Atuação Docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de Licenciaturas da UFPA.	O trabalho analisa os processos identitários presentes nas práticas discursivas de professores de licenciatura da UFPA.
2008	SANTOS, S. F.	O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: formulação, implementação e as práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA.	O trabalho investiga o PLANFOR, suas intenções, o projeto e as diretrizes orientadoras para a formação profissional, analisando como o programa no CEFET/PA contribuiu para a renovação no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores da Educação Profissional no âmbito dessa instituição.
2008	SANTOS, S. P.	Itinerâncias Formativas: o processo de construção da identidade docente.	O estudo discorre sobre a formação de professores, abordando as trajetórias formativas e o processo de constituição da identidade docente a partir das narrativas dos sujeitos.
2008	AQUINO	Reformas Neoliberais e Política de Formação Continuada de Professores nos Governos do “Novo Pará” (1995-2006).	O trabalho aborda a formação docente, por meio da modalidade continuada voltada aos professores da educação básica, no ensino Médio, no estado do Pará, estabelecida pela política governamental, durante o período cognominado de “Novo Pará” (1995-2006).
2009	CAMPOS	A Identidade Profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais: aproximações e distanciamentos.	A pesquisa investiga a proposta de identidade profissional do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA (<i>Campus</i> Belém),

			entrecruzando, de um lado, com a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, e buscando, de outro lado, identificar as aproximações e distanciamentos existentes entre as proposições identitárias presentes nessas orientações curriculares.
2009	COSTA	Construção da Identidade Docente: análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	O estudo demonstra como ocorrem os processos de construção das identidades profissionais docentes, analisando as concepções sobre ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade.
2010	CANALI	Trabalho e Educação: o papel da Escola de Aplicação da UFPA como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense.	O trabalho investiga sobre o papel da Escola de aplicação da UFPA – Escola do Ensino Básico – na certificação da qualificação profissional de trabalhadores jovens e adultos da Amazônia Paraense, realizada em regime de parcerias com os movimentos sociais e sindical, sob a perspectiva de uma Educação Integral.
2010	BAHIA	A Consolidação da Formação do Professor-pesquisador da Pós-graduação em Educação da UFPA: o(s) produto(s) científicos em foco.	O estudo analisa o trabalho docente do professor-pesquisador da Pós-graduação em Educação da UFPA, a partir do processo de consolidação da sua formação pós-graduada, buscando identificar os aspectos legais e epistemológicos que dão voz ao trabalho docente no ensino superior, tendo como elo o conceito de professor-pesquisador.

2011	LUIZ	As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade da UNAMA e UEPA.	O estudo aborda o posicionamento e participação dos docentes no processo de instituição das DCN/2006 por meio da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, analisando as repercussões das DCN/2006 no Curso de Pedagogia, mais especificamente na prática docente, a fim de fortalecer as pesquisas desenvolvidas na linha de formação de professores e de contribuir para as discussões acerca da temática no meio acadêmico e científico.
2011	TAVARES	A Precarização do Trabalho Docente na Educação Superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na UEPA.	O trabalho analisa a contratação temporária de docentes na UEPA, potencializada na flexibilização e na desvalorização de salários, direitos trabalhistas, condições de trabalho e o isolamento desses trabalhadores na participação direta na produção do trabalho material e imaterial dos conhecimentos acadêmicos, científicos e tecnológicos, precarizando ainda mais o trabalho docente e possibilitando o não fortalecimento da UEPA como uma instituição de referência no estado do Pará no ensino superior público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada.
2011	SILVA JÚNIOR	(Re)Significando a Formação Inicial a partir de novos Territórios de Formação: um estudo sobre	O estudo focaliza a discussão de espaços diferenciados de formação e aprendizagem, que se constituem em Núcleos de

		Necaps/CCSE/UEPA.	ensino-pesquisa-extensão, sobre os quais localiza o Núcleo de Estudos em educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – Necaps, que por desenvolver uma prática interdisciplinar torna-se, nesse cenário, um novo território de formação, no âmbito da UEPA.
2012	NASCIMENTO	A Expansão da Educação Superior e o Trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA.	O trabalho analisa as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA, como parte da política de expansão da educação superior do país.
2012	BARBOSA	A Formação de Professores no Curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).	O estudo aborda de que forma é trabalhada a EJA na formação inicial dos graduandos de Pedagogia, acreditando que ainda há carência de trabalhos nessa área, exigindo das instituições de ensino superior uma formação inicial de qualidade, que consiga proporcionar ao futuro professor bases teóricas e práticas consistentes a fim de fomentar a formação profissional contínua.
2012	SOUZA	Política de Valorização dos Profissionais da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Pará.	O trabalho investiga sobre a Política de Valorização do Magistério Público da Educação Básica, tendo como objeto de análise a Lei nº 7.442 de 02 de julho de 2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação básica da rede estadual do Pará.
2013	FRANÇA	Artes Visuais e Ensino	O trabalho analisa as representações de

		Médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010).	professores de artes visuais acerca de suas práticas pedagógicas no contexto do ensino Médio.
--	--	--	---

Fonte: Dados elaborados pela a autora a partir das produções pesquisadas *on line* (2012/2013).

Dentre esses estudos, 36,3% discutem sobre as políticas voltadas para a valorização do magistério, localizando aspectos emblemáticos nas mudanças ocorridas no mundo a partir da década de 1990. Tais mudanças são reflexos das políticas neoliberais que desejam implantar um novo perfil para a educação nos moldes do modelo de produção mercadológica. Há maior incentivo às Instituições de Ensino Superior (IES) privada e ao sucateamento das universidades públicas (ALBUQUERQUE, 2007; CAMPOS, 2009; CANALI, 2010; LUIZ, TAVARES, 2011; SOUZA, NASCIMENTO, BARBOSA, 2012).

O crescente número de instituições superiores privadas instaladas no estado representa um comércio próspero no âmbito da educação. Segundo Albuquerque (2007, p. 61), “a grande expansão se deu no setor privado, no ano de 2003, passando de nove (09) IES para dezesseis (16), o ritmo de crescimento foi de 77,8%”. As instituições superiores se proliferaram não só na capital, mas no interior do Pará. O chamado processo de universitarização chega com toda força ganhando espaço na oferta de cursos rápidos e concentração em um curto período, ofertando a carga horária mínima exigida em lei.

Quanto às universidades públicas, podemos destacar o programa de interiorização que se institui por meio das políticas oficiais de formação, sendo que o Estado se desresponsabilizou com a Educação Superior, favorecendo o mercado formativo no Pará. Assim,

o programa, implantado desde 1999, é gerido, planejado, organizado e avaliado por uma universidade pública, porém ofertado nos municípios do estado do Pará por meio de ‘Contratos de Prestação de Serviço’, entre as instituições públicas UEPA/UFPA e as prefeituras, sendo mantido, principalmente, com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16, grifo nosso).

A autora destaca que, após algum tempo, houve falta de recursos e as universidades deixaram de ofertar o Curso de Formação de Professores aos docentes do estado, obrigando-os, de certa forma, a se responsabilizar financeiramente pela própria formação (Idem, p. 75).

No entanto, vale ressaltar que, apesar do cancelamento dos convênios firmados, as universidades não se retiraram totalmente dos interiores, algumas acabaram consolidando seus cursos de licenciaturas na região, contribuindo para o crescimento educacional do Estado.

Para Bento et al. (2013, p. 158), “a política de interiorização no estado do Pará foi constante. Pois, por meio dela, o poder público pretendeu garantir o acesso à educação aos cidadãos em todas as localidades do Estado”. No entanto, os autores argumentam que a escolha dos municípios se deu não apenas pela localização geográfica e densidade populacional, mas também por interesses políticos e apoios oferecidos pelos governos municipais.

Os campi da interiorização conjugavam projetos de interesses políticos e afinidades ideológicas. Não obstante, foi a partir desses interesses que a oferta de cursos superiores começou a crescer e a se implantar de forma efetiva no interior do Estado¹⁸.

Essa situação demonstra a “preocupação” do estado e dos municípios em cumprir a lei. No entanto, no auge das discussões e sua implementação, é perceptível para nós a maquiagem feita pelos governantes quando estabelecem acordos e consórcios para qualificarem os professores, demonstrando preocupação e “corresponsabilidade” com a formação. Passado o momento de euforia, eles retiram seu investimento e devolvem a responsabilidade de assumir sua formação àqueles que dela ainda precisam.

Essa é uma realidade que parece não dar opção ao docente, visto sua necessidade de formação para atuar na profissão, abrindo espaços para o investimento em instituições privadas, presencialmente ou a distância, as quais facilitem sua conclusão rápida no ensino superior. Isso vai implicar na condição do trabalho docente, pois a preocupação maior centra-se na aquisição do diploma e não na qualidade do ensino.

Todavia, em 2009 o governo federal cria o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁹, o qual vai alavancar a oferta de vagas nos cursos de licenciatura da UFPA. Segundo Nascimento (2012, p. 156-157), “houve expansão de vagas nos cursos de licenciatura na UFPA por meio do PARFOR, que no período de dois anos teve 6.825 novas vagas preenchidas, um número superior às vagas que a UFPA preenche a cada ano”.

No tocante ao PARFOR no estado do Pará, Bento et al. (2013, p. 155) mencionam:

O PARFOR, sendo um plano de abrangência nacional, vem sendo citado como uma ação prioritária para a Secretaria de Estado de Educação do Pará, tendo ofertado vagas entre 2009 e 2012, para 26.670 professores-alunos de todos os municípios do Estado, atuando em parceria com todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Pará. O PARFOR atua em todas as áreas do conhecimento, ofertando 20

¹⁸ Citamos o exemplo da criação das Universidades Federais do Oeste do Pará e Sul e Sudeste do Pará.

¹⁹ O PARFOR objetiva ofertar, nas Instituições de Educação Superior (IES), um expressivo número de vagas para a formação de professores da educação básica que atuam nas redes de ensino públicas do país, o que ocasionará uma expansão da educação superior com a criação de novas turmas (NASCIMENTO, 2012).

cursos de licenciatura. Os cursos de maior demanda são pedagogia, Educação Física, Artes e Computação.

Percebemos uma demanda significativa, visto o tempo e quantitativo de cursos ofertados e implementados a partir da Lei nº 9.394/96. O Plano parece aos professores-alunos a única oportunidade de ingresso em um curso superior, adequação à lei e manutenção do emprego, uma vez que exercem a docência sem a devida formação e não têm condições de se deslocar para centros mais avançados.

No entanto, uma das críticas feita ao PARFOR situa-se, novamente, na formação aligeirada e, assim como citaram 60% dos teóricos locais (ver item anterior), a falta de articulação entre teoria e prática é criticada por 31,8% nas produções investigadas. Os estudos apontam para a superação de binarismos, entre eles, teoria/prática, uma vez que há necessidade de aproximar as disciplinas teóricas com a realidade entendendo a teoria como suporte da prática docente, partindo da relação de uma concepção dialética, onde se possa conjugar nos cursos de formação o ensino, a pesquisa e a extensão (MACHADO, 2007; SILVA, SANTOS,S. 2008; BARBOSA 2007; CAMPOS, 2009; LUIZ, 2011; NASCIMENTO, 2012).

Os cursos de formação não conseguem superar as alusões entre **teoria e prática**²⁰, permitindo uma formação desconectada da realidade. Não obstante, observamos que em meio às implicações na oferta desses cursos, a formação pelo PARFOR tornou-se uma válvula de escape para muitos, os quais não tiveram condições de pagar um curso superior em instituições superiores privadas, nem tampouco oportunidades de ingresso nas universidades públicas, principalmente no interior do estado que ainda não possui um campus universitário.

Outra concordância entre os trabalhos investigados (27,2%) fundamenta-se na base técnica da globalização, que é ajustar a educação às demandas do mercado por meio das exigências do setor produtivo, o qual requer o desenvolvimento de competências e habilidades centradas no trabalhador, indo além do conhecimento científico ou instrumental, ou seja, a educação em sentido amplo. Aqui são exigíveis atitudes, motivação, versatilidade, capacidade de inovação e comunicação, flexibilidade. No entanto, a ênfase em diversas funções práticas, sem aprofundamento teórico, fortalece o projeto da sociedade neoliberal com enfoque no modelo de competência implantado no seio da formação (SANTOS, G. 2008; COSTA, CAMPOS, 2009; CANALI, 2010; LUIZ, 2011; NASCIMENTO, 2012).

²⁰ A superação das alusões entre teoria e prática refere-se no papel das teorias em iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise de investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (Ver em: PIMENTA & LIMA, 2010, p. 43).

As exigências do mercado são muitas, tirando o professor de sua zona de conforto sem fornecer-lhe condições adequadas para a nova estruturação com base nas **competências**²¹. Um professor versátil que contemple os objetivos do Estado, executor de ações por ele não planejadas.

Poderíamos assim dizer que, diante dessas novas exigências de formação sob o Modelo de Competências, o trabalhador sofre um processo de desqualificação perante o mercado e se vê obrigado a se requalificar sob novas bases produtivas, o que vai lhe requerer amplos e diferentes conhecimentos, na medida em que novas tecnologias são introduzidas no cotidiano, exigindo-lhe aprender novas técnicas e novos conteúdos, condição necessária para que tenha capacidade de obter um emprego e se mantenha empregado em um mercado em constante mutação, conforme o discurso capitalista empresarial da empregabilidade. (CANALI, 2010, p. 21).

Isso indica uma nova posição da educação, ocupando um papel central nas estratégias de desenvolvimento, situando a promoção das reformas educacionais no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica. Exige-se maior presença e competência das pessoas para exercerem funções de autorregulação de nível superior.

Mediante esse cenário, Mello (2005, p. 33) destaca a formação de habilidades cognitivas, tais como: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas.

Além disso, a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação constituem novos desafios educacionais. Surgem novos perfis de qualificação. Inteligência e conhecimento parecem ser variáveis-chave para a modernização e a produtividade do processo de trabalho, como também a capacidade de solucionar problemas, liderar, tomar decisões e adaptar-se a novas situações. (Idem, p. 34).

A escola torna-se, assim, o motor do desenvolvimento social. Transferem-se a ela ações que são falhas pela ausência do Estado. E sendo ela uma instituição formadora de opiniões, continua reproduzindo e aceitando tornar-se um instrumento de perpetuação das ideologias dominantes, necessitando rever seu foco de interesse. Nesse ínterim, localiza-se o professor como figura principal na concretização das políticas balizadas pela reforma da educação a partir da LDB nº 9.394/96.

²¹ As competências citadas aqui são baseadas às novas exigências do setor produtivo centradas no trabalhador, as quais devem ir além do conhecimento específico ou instrumental que engloba a educação em sentido amplo. São exigíveis também: atitudes, motivação, versatilidade, capacidade de inovação e comunicação, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas, capacidade de cooperar e trabalhar em grupo (Ver em: CANALI, 2010, p. 21).

Veiga & Silva (2012, p. 31) mencionam a formação de professor comprometida com a manutenção da ordem vigente, elegendo um tipo de formação que se ajuste à visão de mercado. Alertam para o fato de que a obrigatoriedade da formação do professor em curso, que a princípio seria um ganho significativo, pode tornar-se motivo de preocupação, uma vez que cursos de qualidade questionável ofertados por instituições também questionáveis oferecem cursos aligeirados, pautados em uma concepção alienada de educação.

Essa situação aponta para uma concepção de formação contrária aos preceitos de reconhecimento e compromisso social emancipatório da condição cidadã do homem, condição inexorável para o sucesso educacional. No entanto, pela fragmentação apresentada nos cursos de formação, nem sempre o docente responde às expectativas de enfrentamento das condições sociais impostas, visto o pouco investimento na conjuntura estrutural de sua formação e a forte subserviência à lógica estatal.

Esses fatores implicam na perda da autonomia docente, decorrente do forte controle estabelecido pelo sistema educacional sobre suas ações. O professor, ao se colocar disponível às demandas das políticas públicas do ensino, acaba não percebendo as reais condições envoltas de seu trabalho. O desejo de cumprir as tarefas impostas faz com que ele não atente para a precária estrutura ofertada nas escolas, para a falta de discussão sobre a política educacional, a falta de planejamento coletivo e muitas outras situações que enfraquecem o domínio do professor sobre sua prática pedagógica, levando-o ao processo de proletarização ideológica, perdendo o controle sobre o seu próprio conhecimento.

Isso é perceptível nos estudos de Aquino (2008) acerca da formação de professores no estado do Pará, quando se refere à perda da qualidade escolar, a questão salarial dos professores e sua baixa remuneração, os quais obrigam o professor a trabalhar em várias escolas, visando maior equilíbrio financeiro, fator que contribui para que ele não se integre em nenhuma delas em especial. Depois, no âmbito do fazer docente, grande parte dos professores passou a limitar-se somente à regência de classe, sem qualquer tempo para outras atividades inerentes à participação docente. Sobretudo as de caráter pedagógico, como a discussão do planejamento escolar ou, mesmo, para o seu estudo individual, tanto intra ou extraescolar, na linha de sua qualificação, que fica prejudicada.

Essa é uma situação que concorre para o processo de proletarização docente argumentado por Contreras, quando afirma:

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e

execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para a categoria profissional. (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Para tanto, há necessidade de um novo olhar, uma nova organização para os Cursos de Formação Docente, com vistas a uma formação de qualidade que supere suas deficiências. Por isso, é importante “entendermos a formação inicial como uma etapa dinâmica e dialética, a qual deve possibilitar sustentação teórica, prática, e que propicie condições de continuidade e aperfeiçoamento profissional docente” (BARBOSA, 2012, p. 158). Quando isso não acontece, a formação fica fragmentada e descontextualizada, apresentando um sentido dogmático na intenção de projetar o docente como um protagonista no contexto das reformas, sendo fundamental para o professor se organizar como categoria, pois esta é a sua principal ferramenta no combate à exploração ideológica que prolifera em sua profissão.

Assim, concordamos com Reis Júnior (2008) e Luiz (2011) quando mencionam que a busca pelo conhecimento precisa ser constante, sendo necessário ir além da formação inicial, pois a formação do professor é um *continuum*. Ser professor é uma busca inconclusiva e deter os saberes docentes é uma tarefa inconclusiva.

A docência está em constante aprendizado, construindo e reconstruindo saberes para o seu devir profissional. No estado do Pará, a formação de professores vai se construindo por meio de intensivas lutas em prol da melhoria educacional, a qual implica na valorização profissional docente, suprimindo deficiências no âmbito da formação teórico-prática e na renovação da ação educativa do professor por meio de cursos de formação que contemplem as reais necessidades dos professores no estado.

Essas condições fortalecem a profissão de professor, dando sustentação para um trabalho mais consistente e autônomo. Assim, observamos uma procura crescente pelos cursos de formação superior a partir dos anos 2000. Não considerando de forma devida, nem pelos professores, nem pelas instituições, aspectos imprescindíveis à formação, como a cientificidade no ato pedagógico que provesse sustentação às práticas educativas cotidianas. Fato que concorreu para a deficiência na formação docente e suas dimensões intervenientes no processo ensino-aprendizagem.

Assim, com base no estudo investigado nesta seção, entendemos que a formação docente passou por reestruturações políticas e pedagógicas importantes, nas quais podemos inferir a valorização do magistério enquanto categoria e, a consolidação do programa de interiorização nos interiores do Estado. No entanto, ainda se discute sobre a práxis educativa no interior dos cursos de formação, bem como a necessidade de autonomia docente, a qual

comporte um novo redimensionar do papel docente, vislumbrando uma formação para a vida, para a consciência crítica, formando pessoas que sejam capazes de produzir cultura e ciência.

Esses indicativos incidem sobre a identidade e profissionalização docente, pois afetam diretamente o modo de ser e estar professor. Inserido em um contexto social e político, o docente tem uma dupla função: de reprodução e conscientização social. Por isso, a importância de uma boa formação que lhe dê condições de ir e intervir, refletir, tomar decisões, fazer opções e construir percursos pessoais e profissionais na carreira docente.

Assim, é importante interpretar o processo de formação em âmbitos diferentes. Por isso, propomos, a seguir, investigar as categorias **identidade e profissionalização** inseridas no contexto da formação docente no estado do Pará.

2.2 IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CONTEXTOS QUE DELINEIAM SUA CONSTRUÇÃO.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196).

Conforme argumenta Gatti, na citação acima, identidade e profissionalização são eixos norteadores da docência. Esses eixos se constroem a partir de uma atitude relacional com os agentes educacionais, com o conhecimento teórico recebido na formação e as experiências vivenciadas no decorrer de sua profissão. Por isso, “discutir a profissão e profissionalização docentes requer que se trate da construção de sua identidade” (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 61).

A identidade docente será discutida neste tópico a partir da concepção que os teóricos locais apresentam, intermediando seus conceitos com autores como: Dubar (1998), Scoz e Brzezinski (2011), os quais no plano metodológico transitarão pelos aportes investigados consubstanciando o estudo em questão. Essa categoria vem relacionada ao processo de formação docente do estado do Pará, cujo entendimento por vezes é complexo, pois perpassa pela subjetividade da pessoa envolvendo suas vivências, posturas, gostos e toda uma dinâmica relacional com o pessoal e o coletivo.

Na construção de sua identidade social, o docente perpassa por trajetórias objetivas, evidenciando suas posições sociais, e trajetórias subjetivas, que se referem a relatos produtivos de percursos bibliográficos. Dubar (1998) ressalta que nos processos identitários individuais, as crenças e as práticas dos membros de uma sociedade contribuem para inventar novas categorias, modificar as antigas e reconfigurar permanentemente os próprios quadros de socialização. Segundo esse autor, isso quer dizer que as formas identitárias não podem ser consideradas formas estáveis, todavia, seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem.

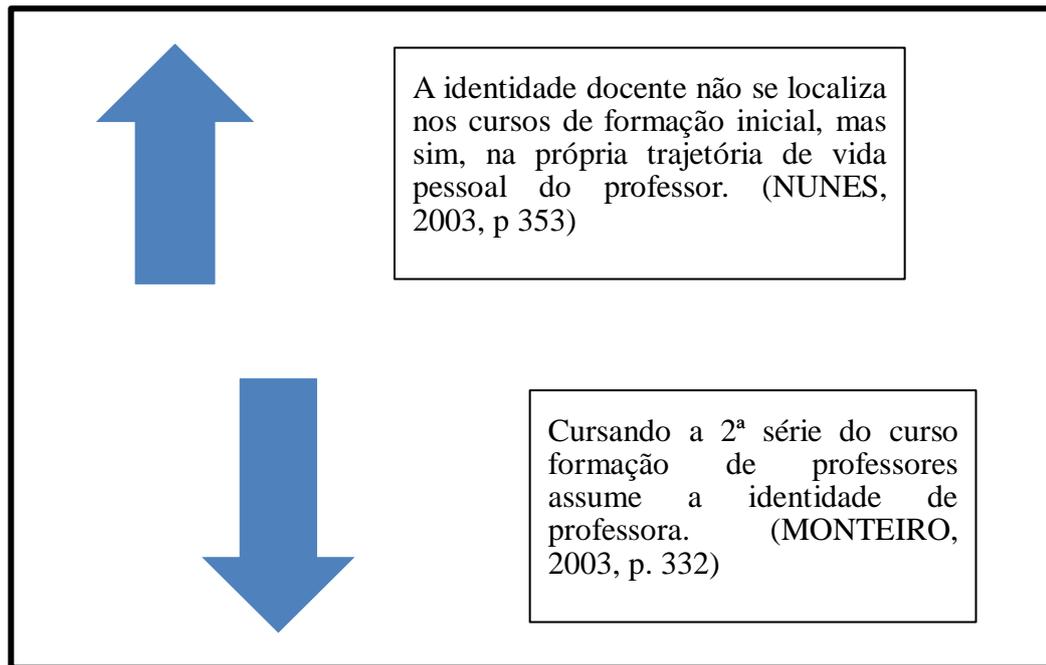
Entendemos que a identidade como um processo se constrói a partir das dimensões culturais, sociais e educacionais, expressando atitudes e valores e demarcadas por aspectos macro e microssociais. “Admite-se que a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido” (BRZEZINSKI, 2011, p. 122).

Para Scoz (2011, p. 28), a identidade pode ser entendida como “algo em construção, com base no sentido que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, é o resultado de complexa síntese das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão”.

A identidade docente se constrói no cotidiano, em um permanente processo de relações de poder compartilhado para gerar sentidos e significados, no encontro das culturas vivenciadas, as quais passam a nos singularizar e pluralizar.

Os estudos de Nunes (2003) e Monteiro (2003) nos apresentam dois contrapontos quando discutem a identidade docente. São vertentes que envolvem a trajetória de vida do ser professor e sua afirmação enquanto profissional da educação (figura 3):

Figura 3 – Diferenças conceituais sobre identidade docente



Fonte: Dados elaborados pela a autora a partir dos textos de Nunes (2003) e Monteiro (2003).

Uma vertente volta-se para a construção da identidade docente a partir das relações construídas em sua história de vida, entre o agente e as situações educacionais vivenciadas.

Para Nunes (2003, p. 353),

como ser histórico/social, a partir de sua inserção no mundo material, o homem constrói valores, preconceitos, concepções acerca das profissões, entre elas, a profissão docente, o que leva a formar uma dada consciência e identidade profissional. No percurso histórico desta formação, antes mesmo de frequentar um curso de formação de professores, o aluno, futuro professor já traz consigo uma dada concepção de ensino.

Por outro lado, os estudos de Monteiro (2003) argumentam que essa identidade docente é adquirida durante os cursos de formação inicial, construindo-se por meio de uma teia de relações sociais bem extensas. Suas características apontam para uma identidade de trabalhadores culturais, sendo necessário “ser humilde, simples, responsável, aberto às críticas” (Idem, p. 333). Não obstante, não deixam de expor seu descontentamento com as dificuldades financeiras e materiais, as quais acompanham a profissão.

Compreendemos assim, que anterior à docência está à educação. Situa-se todo um processo de convivência e aspirações, de anseios e representações que vão se firmando no agente e tendem a solidificar-se quando chega aos cursos de formação inicial.

Corroborando com os estudos de Monteiro (2003), situam-se Oliveira & Figueiredo (2003) e Monteiro et al. (2005), complementando que a identidade docente pressupõe incorporações de vivências culturais e sociais que se passaram intersubjetivamente em outros tempos sócio-históricos nas relações com o outro. Ela pode ser compreendida como manifestações que revelam o pensar, o sentir e o agir do ser humano, construído e reconstruído em processo permanente de relações.

Assim, “o sujeito pode, de forma individual e coletiva, melhorar o exercício profissional ao compreender as práticas educativas vivenciadas nos tempos sociais, como infância, adolescência, juventude, bem como situações em que as mesmas acontecem” (MONTEIRO, 2003, p. 325). Pois, é no entendimento e na convivência dessas relações que o docente vai se construindo como profissional inserido em um grupo social, onde possui uma representação identitária mediante a sociedade.

Não nascemos educadores/as, formamo-nos e autoformamos para sermos educadores/as em uma permanente prática-teoria-prática aliada à reflexão e autorreflexão crítica sobre a nossa vida individual e social, o que envolve os sentimentos, emoções, desejos, medos, paixões e esperanças presentes no nosso trabalho educativo. (MONTEIRO, 2003, p. 325-326).

A autora destaca uma pesquisa feita com professores da UEPA, pela qual identificou que “as identidades se congregam para formar a totalidade em contínuas transformações por vivenciarmos forças ideológicas, que precisam ser consideradas na construção de subjetividades abertas às diversidades e às diferenças presentes nas relações sociais, nas quais devem estar presentes a ética, a política, a epistemologia e a pedagogia” (MONTEIRO, 2003, p. 326).

Nesse aspecto, a identidade docente é entendida como proveniente de sucessivas e diferentes socializações. Sendo um processo dinâmico e flexível, no intuito de considerar a dimensão pessoal e política, dentro de princípios éticos e científicos que legitimem sua práxis no processo educativo local. “Nessa lógica, configura-se, portanto, a ideia de que o desenvolvimento pessoal (cidadão) e profissional (professor) se produz, indissociavelmente, na prática social humana”. Dessa maneira, “o homem, formando-se, transforma-se nas e pelas relações sociais estabelecidas em seu contexto, construindo um jeito singular de agir, reagir e interagir com o mundo” (NUNES, 2003, p. 352).

É no convívio social que se criam condições para o despertar da consciência, distinguindo os processos objetivos da realidade com aqueles que são subjetivamente vividos. Nesse contexto, os processos educativos surgem como espaços de grande poder para a

construção da identidade social, perfazendo um caminho multidimensional e simultâneo, que não pode reduzir-se a uma ação isolada.

o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distantes no tempo e/ou espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolveu sua vida. Com efeito, sua vida é prática tecida dessas relações. (SEVERINO, 2007b, p. 125).

Oliveira & Figueiredo (2003, p. 177) destacam que

a concepção de educador está, portanto, inter-relacionada com o conceito de educação como processo de desenvolvimento pessoal, político, social, econômico e cultural. Nessa perspectiva, o educador deverá ser aquele cuja competência profissional lhe permita questionar a realidade de forma crítica e reflexiva, estimulando o desenvolvimento dessa mesma consciência no educando.

Essa dimensão cultural e social é imprescindível ao docente. Conhecer expressões, costumes, valores lhes permite entender os significados que a comunidade atribui à escola e à aprendizagem. No entanto, esse âmbito também inclui novas demandas sociais, as quais exigem maior sintonia com as instituições superiores e cursos de formação no preparo de uma nova cidadania capaz de enfrentar a revolução tecnológica e os paradigmas atuais.

A formação docente desenvolve-se num contexto sócio-histórico em que vivem os sujeitos, em relação às suas próprias atividades, interesses, preocupações, temores e necessidades vitais. A identidade docente demonstra insustentabilidade de posições ideológicas, de domínio dos saberes e da prática profissional, situando o educador como elemento receptor dos padrões estabelecidos pelo Estado, suprimindo sua singularidade e oprimindo, por vezes, seu próprio desempenho pessoal.

Corroborando com essa ideia, as pesquisas de Monteiro (2003, p. 333) e Monteiro et al. (2005, p. 204-205) revelaram a identidade pensada em um constante inacabamento, remetendo a uma concepção de autoformação que questiona a 'identidade legitimadora' e nos padroniza dentro de uma cultura de individualismo e competição, favorecendo a negação do 'outro'. Assim, é necessário voltar para o resgate da afetividade, da amorosidade, como instrumento colaborador para a reconstrução da sociedade em que vivemos.

O docente, sendo agente formador, deve, também, primar pela sua valorização e a de seus pares em favor de uma educação de melhor qualidade, pela qual sejam dadas ferramentas que possibilitem questionar e refletir sobre as ações legitimadoras implementadas nas

instituições escolares. Essa dinâmica compõe sua identidade no trato pessoal e profissional, pois ambas estão conectadas em um processo de partilhas sociais, educativas e humanas.

Os estudos de Bastos (2006) apontam para o “conceito de identidade com multifacetadas construídas no interior dos discursos culturais e históricos. É uma busca permanente e constante, trava relações com o presente e o passado. Não pode ser fixa. Implica em movimento”. Ela se constrói na dinâmica das relações, no contraste das experiências, no dia a dia, nas vivências e nas interações do agente com a realidade social.

A identidade pode ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão. (SCOZ, 2011, p. 28-29).

Nessa perspectiva de condição singular inserido num contexto social é que as identidades vão se construindo, perfazendo uma história e delineando um perfil, um construto histórico, social e dialético por permanecer em constantes construções e desconstruções. É uma metamorfose, na qual se configura a ação humana e seu envolvimento na sociedade, considerando sua história de vida, suas compreensões, certezas e incertezas, angústias e fazeres interconectados à relação dinâmica proposta na convivência social.

Assim vem se constituindo a identidade docente, uma vez que identidade e formação se inter cruzam mutuamente. Pará (2008, p. 16) aponta a “escola como um espaço de identidades sócio-político-culturais”, haja vista seu processo de contínuas relações e interações sociais decorridas em sua ambiência de trabalho, onde os professores se percebem como agentes participativos, interventores e construtores da história educacional daquele lugar.

Oliveira (2011) e Hage (2010) concordam que os docentes são seres históricos e sociais, os quais existem mediante suas práticas histórica e socialmente construídas diante da diversidade e possibilidades de opção. Suas marcas individuais se entrelaçam com as histórias coletivas, ajudando a recompor identidades pessoais e profissionais tecidas entre tensões e harmonia, entre contradições e ambiguidades, acima de tudo como modos de vida singulares, sendo a docência um processo contínuo de construção de identidade.

Esse contexto o qual envolve o professor lhe atribui credenciais vistas pela sociedade como um perfil, um papel prescrito, visualizando o docente como um ser educador, detentor de conhecimentos, que se encontra condicionado pelos acontecimentos históricos de sua

realidade, adequando-se às exigências educacionais de cada momento. As aprendizagens adquiridas são mescladas à constituição da pessoa, constituindo sua identidade profissional.

Essa identidade profissional é, também, construída pelos significados que cada professor confere, considerando seus valores, seu modo de se situar no mundo, suas representações, anseios e angústias. Se constrói entre outras formas, partindo da significação social da profissão e da revisão desse significado. O professor constrói sua identidade a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história de vida, trajetória escolar, itinerário acadêmico, convivência no ambiente de trabalho, inserção cultural no tempo e no espaço (HAGE, 2010; OLIVEIRA; 2011).

A bagagem cultural, social, educacional e familiar trazida pelo docente infere na constituição de sua identidade, pois é na troca desses condicionantes com outras ambiências e nas suas relações intra e interpessoais que o agente se torna professor. Ele constrói uma identidade coletiva, configurando sua representatividade mediante a sociedade.

A identidade coletiva, mesmo construída de dentro para fora, é plena de múltiplas determinações da cultura, do grupo social, das circunstâncias, portanto é histórica, pois o sujeito localiza-se no tempo e no espaço de uma determinada sociedade e a dialética se manifesta nas mútuas determinações entre o sujeito e a sociedade. (BRZEZINSKI, 2011, p. 122).

Outra característica são as políticas de formação docente do Estado implementadas nos cursos de formação, que se configuram em modelos profissionais coligados a concepções mais amplas gestadas pelo mercado global, ou seja, a qualificação do professor deve estar ligada às necessidades do mercado. Com isso, se constrói um docente sem autonomia e desvalorizado na sociedade como profissional. E, segundo Rosar (2006, p. 113), “os professores são identificados como não sendo capazes de realizar práticas de ensino eficazes”, **comprometendo sua formação e atuação profissional** (grifo nosso).

Entendemos que essa situação provoca na figura docente estereótipos preocupantes. Será que os próprios professores estão bebendo desta ideologia? Acreditamos que não, uma vez que os profissionais vêm se organizando como categoria disposta a lutar por seus interesses, fortalecendo-se cultural e politicamente no enfrentamento as disposições autoritárias que ensejam ter domínio sobre o fazer pedagógico do professor, intimidando sua autonomia e valorização profissional.

Um diagnóstico apresentado no Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará sobre a qualificação de seu quadro de professores, nos apresenta uma demanda significativa de docentes licenciados atuando em disciplinas diferentes de sua formação

inicial; bacharéis sem formação em licenciatura e não graduados, distribuídos nos 143 (cento e quarenta e três) municípios do estado do Pará, organizados nas 20 (vinte) Unidades Regionais de Educação (UREs) que compõem a SEDUC/PA.

Nessas UREs o diagnóstico apresentado sobre professores e a necessidade de uma formação específica nas áreas que atuam foram distribuídos na tabela 2, considerando o quantitativo de docentes licenciados atuando no ensino de disciplinas, de acordo com sua formação inicial; licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; bacharéis sem formação em licenciatura e não graduados.

Tabela 2 – Diagnóstico da qualificação do quadro docente do estado do Pará

URE	Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial	Licenciados atuando em disciplina diferente de sua formação inicial	Bacharéis sem formação em licenciatura	Não graduados
1ª – Bragança	336	660	133	1.634
2ª – Cametá	464	827	145	1.536
3ª – Abaetetuba	855	1.378	165	3.712
4ª – Marabá	1.269	2003	263	4.430
5ª – Santarém	892	1.755	169	3.145
6ª – Monte Alegre	170	307	16	1.665
7ª – Óbidos	413	503	66	2.928
8ª – Castanhal	703	944	94	2.475
9ª – Maracanã	57	258	117	776
10ª – Altamira	496	1.048	111	2.570

11ª - Santa Izabel do Pará	432	695	209	2.095
12ª – Itaituba	294	443	72	1.691
13ª – Breves	401	718	132	997
14ª – Capanema	445	524	97	1.687
15ª – Conceição do Araguaia	413	1.169	175	953
16ª – Tucuruí	494	729	101	712
17ª – Capitão Poço	139	459	101	796
18ª – Mãe do Rio	591	1.015	145	1.015
19ª – Belém	1.015	4.690	981	4.342
20ª – Região das Ilhas	110	305	21	616
TOTAL	9.989	20.430	3.313	39.775

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Plano decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2008).

A tabela apresenta dados relativos à formação docente no estado do Pará, cujos números, ainda, são alarmantes, visto o alto índice de professores que não apresentam formação compatível com a sua função. Apesar de o plano ressaltar que não se exclui a possibilidade de termos um número menor de demanda, tendo em vista a ocorrência de concursos, pelas diversas Secretarias Municipais e Secretaria Estadual de Educação.

Outro fato a destacar refere-se aos trabalhos investigados por Nunes (2008, p. 114), quando apresenta um dado para ela impactante e preocupante sobre a carreira docente. “A média de idade dos professores da educação básica é elevada por se situar na faixa etária de 40 a 50 anos, significando que a juventude não está interessada no magistério como carreira”. Concordamos com a autora quando ela justifica a situação, partindo do fato de que a profissão docente apresenta-se pouco sedutora e não competitiva em termos salariais e desvalorizada social e profissionalmente.

Em face disso, partimos do pressuposto de que são vários os fatores os quais influenciam a construção da identidade docente, pois ela está em permanente movimento, localizando-se nas relações, nas experiências diárias, nos delineamentos que formam a profissão em diferentes momentos históricos. A formação identitária, também, é epistemológica, pois passa pela aquisição de conhecimentos e saberes inerentes à profissão de professor. A docência exige um elevado nível de segurança do professor com seu trabalho. Ser professor exige competência profissional. Ser professor redonda na urgência de se reverem posições do que é educar no momento atual. Implica maior domínio de informações de campos distintos. Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica. (HAGE, 2010; OLIVEIRA, 2011)

A identidade assim se constrói partindo de vários contextos subjacentes à pessoa do professor. Se formando pelas tessituras em que ocorrem seus vínculos – individual e social, em uma relação dinâmica do seu querer, de suas intenções e das condições pré-estabelecidas pela sociedade. É o que Goergen (2011) denomina de “harmonia conflitual”. O professor tenta viver em harmonia de acordo com seus princípios e convicções, mas sabe que sempre estará ligado às configurações estruturais da sociedade.

Esses preceitos demonstram resultados da investigação sobre identidade docente no estado do Pará, configurando o que a literatura local estudada apresenta. A seguir, apresentamos notas sobre a temática investigada nas dissertações e teses da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA).

2.2.1 Identidade docente no estado do Pará: notas investigativas

A identidade docente perpassa pelas dimensões pessoais e profissionais vivenciadas pelo agente, a qual se entrelaça às relações com o “eu”, o “tu” e o “nós”. Pois, é por meio das

relações com o outro que nos construímos como pessoas e seres sociais. Assim, nesta sessão analisamos a temática a partir das produções investigadas pelos autores: Dantas (2006); Albuquerque, Cristo, Machado (2007); Aquino (2008); Santos, Reis Júnior, Silva (2008); Campos (2009); Silva (2011); França (2013).

Para G. Silva, (2008, p. 150), “nossas identidades são marcadas pela diferença, pelo pertencimento ao outro, por práticas discursivas que envolvem religião, etnia, sexualidade, condição social e local de trabalho”. É um conjunto de situações que rizomaticamente atravessam e às vezes permanecem em sua essência, penetrando e construindo nossa subjetividade.

Complementando essa ideia, H. Campos (2009, p. 17) destaca três tipos de identidade: “A **identidade herdada** é produzida pela geração precedente e representa a nossa primeira identidade social, que é sempre conferida. A **identidade visada** é aquela que representa a vontade do sujeito de construir a sua própria identidade. E a **identidade profissional** que é construída no tempo histórico a partir do contexto social de uma dada geração”.

Essas vertentes configuram uma dimensão identitária que acompanha constantemente a vida do agente, perfazendo um movimento dinâmico e dialético que demarca sua trajetória pessoal e profissional. Assim, ao discutirmos identidade docente no estado do Pará, percebemos as redes tecidas para essa formação, pois o novo perfil docente está relacionado à capacidade de lidar com as incertezas, instabilidades e inseguranças, exigindo um profissional flexível, qualificado, participativo, competente, habilidoso, capaz de adequar os alunos às novas demandas.

Essas características representam o novo modelo socioeconômico implementado no país, cujo foco central baseia-se na ordem do mercado, por meio das políticas neoliberais implantadas no país.

A reforma educacional, de forma mais específica, elegeu uma concepção de gestão, de currículo e de escola que atendia às necessidades da política do Estado mínimo. Nesse contexto, a educação foi conclamada a adequar-se ao novo modelo para preencher as exigências de um mercado globalizado, sob a égide da chamada globalização. O objetivo era formar um novo tipo de trabalhador para responder a tal demanda, embora até hoje possamos dizer que a nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências desse mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com a emancipação desse aluno. (VEIGA & VIANA, 2012, p. 16).

Dessa forma, percebemos o docente inserido num contexto, o qual exige sua adaptação às novas demandas de mercado. As escolas e os cursos de formação também o devem fazer,

de forma a considerar a natureza das políticas e reformas na educação, no intuito de manter a ordem vigente.

Considerando o tripé: docente, formação e escola, com relação à construção da identidade docente, os estudos indicam que identidade, dimensão pessoal, escolarização e profissão de uma pessoa nunca estão descoladas, elas caminham juntas corporificando as práticas de professores. As identidades docentes são relativas e contraditórias. Elas transformam-se em meio aos processos de socialização na vida familiar, social, escolar, nos cursos de formação docente, no exercício da profissão, quando os docentes se reconhecem como professores (SANTOS, G., 2008; CAMPOS, H., 2009).

No processo de construção da identidade docente, os cursos de formação exercem papel significativo para o agente, pois neles se mobilizam técnicas, metodologias, teorias, condições políticas e sociais, as quais vão delineando um possível perfil profissional, haja vista suas práticas discursivas e reais serem intermediadas por esses caracteres imbricados no ser professor.

Assim, compreendemos a identidade profissional docente sendo fortalecida a partir dos cursos de formação inicial. No entanto, esses cursos, ainda, apresentam-se frágeis quando se referem a alguns condicionamentos básicos no processo de formação. O distanciamento entre teoria e prática; a carência de uma fundamentação epistemológica mais consistente e o modelo racionalista técnico que tornam o professor um executor das atividades docentes. Esses são fatores complicadores na formação inicial docente, os quais implicam na falta de autonomia e qualidade do trabalho docente.

Outros estudos rememoram a identidade do ser professor como um exercício vocacionado, haja vista estar ali para passar conhecimento relevante para o sistema socioeducativo. A identidade era forjada em saberes, valores e técnicas. Ser professor(a), viver o exercício da docência era envolver-se, encantar-se, arriscar-se a momentos às vezes desconhecidos, viver trilhas já determinadas por outros. Ainda hoje, as posições identitárias mais frequentes colocam o educador como aquele sujeito produtor e produto de governabilidade. Sua identidade profissional é construída a partir de uma dada proposta curricular e permeada pelas tensões existentes entre o governo e os movimentos sociais civis, entre as políticas nacionais e as determinações locais, e por meio do conflito existente entre os atuais paradigmas para a formação do educador (AQUINO, SILVA, G., 2008; CAMPOS, H., 2009).

No entanto, percebemos uma nova discussão permeando o cenário educativo. Os professores buscam uma nova forma de reagir às imposições ideológicas do Estado por meio

de movimentos sociais, atualização profissional, criando novas trilhas e novas formas de superação das práticas corriqueiras requeridas no contexto educacional.

Costa (2009, p. 164) argumenta que

os professores demonstram possuir um perfil de profissionais críticos que refletem sobre sua realidade educacional. Sugerem mudanças no campo da formação docente, por considerarem a escola um importante espaço formativo profissional (entre outros) de onde precisa partir a transformação educacional, no sentido de nos constituir seres humanos melhores em uma sociedade democrática.

A escola, como um espaço de formação e relações, permite compartilhar vivências e conhecimentos entre seus atores, os quais vão delineando uma identidade coletiva construída a partir das adversidades inerentes à instituição escolar. É nesse espaço que se unem a formação recebida nos cursos de formação inicial e as experiências docentes, configurando-se em uma identidade profissional.

É também nesse espaço que o docente pode dinamizar sua atuação profissional e redimensionar sua prática, provocando saberes e atitudes que provoquem a autonomia docente na busca por sua qualificação profissional e valorização da profissão.

Os estudos mencionam que a formação contribui para a consolidação de uma identidade de educador vinculada simbolicamente ao espaço onde o sujeito atua/atuou como protagonista da ação formativa, ou seja, sua territorialidade, demarcada por sonhos ou pesadelos, perspectivas e esperanças (MACHADO, 2007; SILVA, 2008; SILVA JÚNIOR, 2011).

Os autores ainda enfatizam que “os ranços de nossa formação ficam tatuados em nós e são difíceis de serem sobrepostos” (Idem). Sob essa perspectiva, o professor fica refém da boa ou má qualidade dos cursos oferecidos, introspectando o modelo de formação ofertado. Assim, sua identidade é marcada pelos condicionantes teórico-metodológicos, políticos e ideológicos traçados no decorrer de sua formação, ressaltando que nada institui identidades fixas, podendo elas serem construídas e reconstruídas no trânsito de sua profissão.

Nesse sentido, buscamos investigar, também, os motivos que levaram o docente do estado do Pará a optar pela profissão e se construir professor. Esses motivos foram dinamizados a partir da leitura sobre as investigações de Machado (2007); Santos (2008) e Costa (2009) acerca do processo de construção da identidade docente, os quais obtiveram indicadores balizantes na escolha profissional docente.

Quadro 4 – Motivos que levaram o docente do estado do Pará a optar pela profissão e se construir professor

01	A influência da mãe (professora) e/ou família na construção de sua formação pessoal e profissional
02	Necessidade de conseguir emprego rápido
03	Questão financeira. Retorno financeiro rápido
04	Busca pelo conhecimento
05	Não toleravam uma profissão que lhes consumisse todo o tempo
06	Influência de algum professor com referências positivas em sua vida escolar
07	São professores porque querem. Porque gostam da profissão
08	Aprenderam a ser professores nos cursos de formação

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir da pesquisa.

Mediante esse quadro, entendemos que as principais causas da escolha da profissão docente no estado do Pará localizam-se na família e na questão financeira do agente. A necessidade financeira apressa a escolha pela profissão com retornos mais rápidos, pois muitas vezes o docente é o arrimo de família, precisando estar empregado. Isso remete a outra questão, a sobrecarga de trabalho que o força a trabalhar por três turnos. Situações que somadas vão implicar na falta de qualidade no trabalho docente, além da desmotivação pessoal.

Sobre esta perspectiva, as docentes se sentem desmotivadas e desvalorizadas socialmente, se veem obrigadas a realizar um trabalho individualizado, fragmentado, sobrecarregado de tarefas, que as induz a não acompanhar a evolução do seu tempo, que é mal remunerado e, por vezes, desqualificado frente às necessidades formativas. Além de não se sentirem partes integrantes da produção das políticas educacionais, elementos estes que apontam como causadores da crise de identidade docente e desmotivação deste profissional. (COSTA, 2009, p. 167).

Outrossim, observamos critérios positivos para o ingresso na docência: a admiração por professores marcantes na vida escolar, o sentimento de gostar e querer ser professor, a busca pelo conhecimento. Esses fatores nos fazem acreditar em uma educação melhor, com mais qualidade profissional, pois não se descarta o conhecimento em virtude de emprego e salários rápidos. É possível se construir uma identidade com base em preceitos valorativos, epistemológicos e satisfatórios na profissão professor.

No estado do Pará, a identidade docente se configura por meio dos conceitos construídos ao longo da vida do agente. É uma forma singular de ser, a qual representa uma categoria formada por pessoas mais maduras, cuja faixa etária localiza-se a partir dos 40 anos.

É uma identidade coletiva por se apresentar em grupos manifestados na profissão e em movimentos sociais. Tem seu fortalecimento na própria docência, nos cursos de formação inicial e continuada, no exercício e sua profissão, na sua relação com o conhecimento e nas relações estabelecidas em seu local de trabalho e nas vivências adquiridas, as quais influenciam seu modo de ser e agir como professor.

2.2.2 A profissionalização docente

A profissão professor implica em um conjunto complexo de relações diversificadas e adversas. Sua atuação está intrinsecamente relacionada aos cursos de formação ofertados ao docente. Na perspectiva do seu desenvolvimento profissional, esses cursos articulam ações que estejam conectadas ao conhecimento científico, compatibilizando-o às demandas e necessidades da realidade educacional.

Sob esse prisma, consideramos relevante rever o conceito de profissionalização. Romanowski (2007, p. 39-41) destaca a profissionalização como

um processo permanente de construção e não se restringe à aquisição, é uma conduta. Ela abrange, como condições para o exercício do ofício de professor, um conjunto de conhecimentos e técnicas para o exercício da atividade docente que lhe permita o domínio da teoria pedagógica e da ciência específica, objeto do ensino e da prática docente, assim como um conjunto de valores éticos e normas autológicas que regem a função docente.

O termo profissionalização remete a um processo mais amplo de transformação social, o qual vai além da formação profissional, implementando ações viabilizadoras de alternativas para o melhoramento das práticas docentes. Nesse sentido,

Profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. É um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e 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 de grupos. Mas é também um processo político e econômico. (NUÑEZ & RAMALHO, 2008, p. 04).

Para os autores existem dois aspectos inerentes a profissionalização: **profissionalidade e profissionalismo**. Em relação à **profissionalidade**, entende-se que ela

“expressa os aspectos relativos ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias ao desempenho das atividades docentes” (Idem, p. 04).

No que tange ao **profissionalismo**, “é a expressão de valores e normas das relações profissionais. Ele está ligado à remuneração, status social, autonomia intelectual, compromisso e obrigação” (NUÑEZ & RAMALHO, 2008, p. 04). Os textos de Maués (2003a,b); Oliveira & Figueiredo (2003); Oliveira (2005) e Monteiro et al. indicam a falta de autonomia docente como um fator intrínseco no exercício da atividade docente. Os professores demonstram-se preocupados com a perda de seu *status* social, falta de valorização profissional, tendo como consequência, o desgaste e pouco compromisso em sua ação pedagógica, implicando no comprometimento com uma educação de qualidade.

Isso requer novos planejamentos e novos parâmetros para os cursos de formação, haja vista ser um processo *continuum* com estreita relação pedagógica-social. No intuito de melhor aplicabilidade da política nacional, o estado do Pará buscou por meio de seus Planos Estaduais traçar diretrizes para um programa de formação e valorização do magistério²².

Não obstante, questões como progressão, melhoria salarial e condições de trabalho mais salutares ficaram secundarizadas, apresentando um quadro de desconforto docente e desvalorização profissional. Nessas condições, a profissionalização docente no estado do Pará, atrelada aos cursos de formação inicial e às políticas sociais, perfez um caminho de mudanças, lutas e resistências, as quais por não serem estanques, não se findam no tempo e na história.

Além desses indicativos, a profissionalização requer uma base sólida de conhecimento e, no caso da formação docente, ela deve acontecer em seus cursos iniciais de formação, estabelecendo uma relação pedagógica que fortaleça a unidade teoria-prática, por meio de um trabalho coletivo que tenha compromisso social com a educação. Pois, a natureza da função docente implica em uma apropriação de ordem pedagógica, científica e humanizadora, tendo em vista as relações ocorridas no exercício de sua atividade. A profissão professor implica na dimensão relacional com os agentes participativos da comunidade escolar. Não obstante, é marcada pelo domínio dos conteúdos e metodologias eficazes na aplicação de conhecimentos sustentáveis à sua prática.

O conhecimento científico é uma das marcas fundamentais da profissionalização. Por isso, o docente deve incorporar a profissionalização como parte de seus projetos individuais,

²² Os Planos Estaduais de Educação (1999-2003 e 2003-2006) apresentam ações para a capacitação, habilitação de professores(aa) leigos(as) e reestruturação da carreira do magistério (ALBUQUERQUE, 2007, p. 65).

coletivos e profissionais, uma vez que ela está ligada à sua autoimagem, autobiografia e às suas próprias representações, assim como as de seus pares.

Sob esse olhar, elencamos alguns enfoques sobre a profissionalização discutidos entre os autores estudados (quadro 5):

QUADRO 5 – Enfoques sobre a profissionalização docente

AUTOR	ANO	ABORDAGEM
Maués	2003 ^a	A formação profissional deverá considerar a formação do sujeito ético, crítico e livre para uma sociedade feliz.
Oliveira & Figueiredo	2003	Ao se pretender um profissional capaz de gerar mudanças sociais, politicamente posicionado, de clara consciência epistemológica, voltado aos problemas sociais, capaz de transpor-se a novas situações – pressupõe-se um conceito de competência profissional humana.
Oliveira	2005	Teoria e prática de formação de professores deve estar baseada no exercício profissional em contexto, combinando a ação e reflexão coletiva.
Monteiro et al.	2005	A experiência adquirida ao longo dos anos da prática docente contribui para aflorar os saberes mobilizados no dia-a-dia das professoras. Essa experiência permite a construção de saberes necessários para a prática e que precisam ser dados a conhecer para que possam constituir-se como requisitos para a profissionalização docente.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir das produções pesquisados *on line* (2012).

Esse quadro reflete a importância de um profissional consciente e reflexivo sobre sua prática pedagógica, cuja profissionalização constrói-se sob a cientificidade, considerando a experiência docente na construção dos saberes inerente a profissão professor. Essa profissão que perpassa pelas conexões teoria-prática e experiências pessoais, visto que o agente não é um ser fragmentado, mas completo, com aspirações, sentimentos, emoções e determinações. O seu desenvolvimento profissional perfaz um caminho constante de formação e atuação, o qual se inicia nos cursos iniciais de formação e se estende por toda a sua carreira, caracterizando-se por suas vivências e conhecimentos adquiridos.

A profissionalização docente é marcada por momentos distintos e significativos, pois ela acarreta responsabilidades contraditórias mediante as exigências sociais, como um desafio a ser conquistado, intermediando o domínio epistemológico sobre as práticas de trabalho docente e coletivo com seus pares, interpenetrando as relações institucionais de poder e a rede de relações construídas no interior das escolas, articulando ações que “favoreçam uma prática

pedagógica cada vez mais consciente, competente e crítica, voltada para a realidade social” (MONTEIRO et al., 2005, p. 205).

Contudo, a fragilidade dos cursos que se implantam no Pará, nem sempre atende às reais necessidades da escola. Sobre isso, Monteiro & Nunes (2006, p. 10) mencionam:

Os Cursos realizados, por meio de convênios firmados entre Secretarias de Educação (municipal/estadual) e instituições formadoras (universidades) caracterizam-se em geral, como cursos rápidos; de curta duração; realizados com carga horária de aula diária intensiva e desumana; propagadores de conteúdos simplistas; com disciplinas reduzidas e trabalhadas de forma fragmentadas; ofertadas nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor como carga horária do curso, cujo formato tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a ao priorizar a certificação docente em detrimento da qualidade.

Mediante essa formação, a qualidade na profissionalização do professor fica comprometida, pois a preocupação maior se fixa na aquisição do certificado, no intuito de fugir àquilo denominado por Contreras (2002, p. 33) de proletarização, a qual é “a perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais”. Lutando, assim, para não perder o prestígio e *status* que os aproximam das demais profissões.

Estudos realizados por Castro (2005); Monteiro et al. (2005); Maués (2003a,b); Nunes (2003); Oliveira (2005); Oliveira & Figueiredo (2003) relacionam a profissionalização no estado do Pará como um processo intimamente ligado aos cursos de formação de professores e a construção da autonomia docente. Esses estudos concordam que os cursos de formação devem se traduzir em possibilidades autônomas na práxis educativa do professor em favor da qualidade do ensino.

O compromisso localiza-se em rever as políticas de formação centradas no aspecto técnico, intervindo em favor de situações educativas mais sólidas, tomando-a continuamente como objeto de ação e reflexão, representando a profissionalização como um movimento de força ideológica capaz de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

“A formação docente deve proceder todo um processo de elaboração de uma consciência social e, posteriormente, a aquisição do saber técnico” (OLIVEIRA & FIGUEIREDO, 2003, p. 177). O êxito das propostas de formação situam-se na forma de orientar e organizar as situações pedagógicas em prol do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma relação recíproca entre o conhecimento, os valores, a técnica, as habilidades e competência, aspectos básicos, os quais devem ser empreendidos na formação e atuação do professor.

Não obstante, Nunes (2003, p. 350) argumenta que os cursos de formação

não têm dado conta de realizar um ensino em que possa construir, aprofundar e disseminar, competentemente, os conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos necessários para a explicação do fenômeno educativo e social, necessitando-se, portanto, para uma preparação profissional mais rigorosa e consistente, de um tempo formativo mais extenso.

Sob essa perspectiva, a profissionalização docente encontra-se comprometida já na formação inicial do professor, prejudicando, conseqüentemente, seu exercício profissional. A formação precisa intencionalmente munir o docente com bases científicas, pedagógicas, metodológicas, políticas e sociais, no intuito de conduzi-lo a práticas sociais capazes de intervir e transformar o meio no qual está inserido.

Em acordo com Nuñez & Ramalho (2008), “a profissionalização da docência surge como uma proposta para contribuir com o desenvolvimento didático e pedagógico dos professores, hoje chamados a apresentar solução para os problemas da escola”. Quando há deficiência nos cursos de formação, o docente deixa de contribuir qualitativamente com o processo educativo, pois lhe falta aporte didático científico que fundamente sua prática profissional.

Esse aporte dá condições para o desenvolvimento da competência profissional que vai permitir ao docente uma relação de autonomia no trabalho, apresentando propostas de intervenção, relacionando seus saberes ao contexto real da escola. O docente aplica novas propostas com base em seus referentes, assumindo uma postura de estudos e produção do conhecimento.

Oliveira & Figueiredo (2003, p. 178) ressaltam que “ao se pretender um profissional capaz de gerar mudanças sociais, politicamente posicionado, de clara consciência epistemológica, voltado aos problemas sociais, capaz de transpor-se a novas situações – pressupõe-se um conceito de competência profissional humana”.

Sobre as competências, Costa (2006, p. 312) menciona que elas “deslocam os aspectos conteudistas e disciplinaristas da formação para os aspectos práticos, dando ênfase à epistemologia da prática, a qual passa a permear todos os cursos de formação”. Essa situação demonstra a inexistência de uma verdadeira práxis pedagógica, pois teoria e prática continuam dicotomizadas, incorrendo no risco de perpetuar um ensino exclusivamente técnico, comprometendo a qualidade educacional e a formação docente.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento,

uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 43).

Se essa relação não ocorre, os cursos de formação continuam fragmentados, tendendo a enfatizar o aspecto mais pragmático na profissão. Isso vai influir na falta de discussão crítica e compreensão sobre as consequências da ação docente, haja vista que a intervenção na realidade só pode ser exequível a partir do momento em que há posições pertinentes e analíticas sobre o objeto em questão.

No entanto, o propósito das políticas educacionais e dos cursos de formação de professores fundamenta-se na racionalidade técnica, descolando dos professores suas dimensões pessoais, epistemológicas e científicas, proporcionando um senso acrítico, o qual dificulta a capacidade docente de interferir no meio escolar onde atua. Acredita-se que uma transformação significativa para a melhoria da qualidade na educação, no estado do Pará, ou em termos nacionais, só acontecerá quando se romper com a exclusiva faceta do tecnicismo, o qual exclui o professor das políticas educacionais, e passar-se a ouvir e a conhecer os saberes e experiências que configuram a profissão de professor. É necessário que as políticas de formação de professores, e as instituições por elas responsáveis, levem em conta saberes e critérios formativos para garantir ao professor condições formativas apropriadas (MACHADO, 2007; SANTOS, 2008; COSTA, 2009).

Para tanto, é necessário o docente apropriar-se de saberes imprescindíveis à construção de sua prática. Cunha (2007, p. 36) argumenta que “os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes da disciplina e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação contínua e do desenvolvimento profissional”.

Sob esse aspecto, os cursos de formação não podem restringir-se apenas ao caráter técnico subjacente aos cursos, pois correm o risco de tornar o processo educativo mecânico, desvinculado da realidade, sem significado expressivo, transformando os agentes em meros reprodutores de saberes alienados à política de governo, suprimindo dessa forma a dimensão subjetiva docente. Teoricamente, os cursos devem ter bases consistentes e sólidas fundadas na equidade e compromisso com o social, propiciando flexibilidade e maior domínio das informações pelo profissional docente.

Na sua essência o saber dos professores é um saber plural e sincrético. Faz-se no exercício da profissão docente: o professor não se limita a aplicar teorias ou técnicas de ensino, mas o trabalho exige do professor a criatividade, a experiência, a

paciência, a vivência e o tempo. O docente amadurece professor pela própria atividade de ser professor, fazendo-se professor no cotidiano da ação docente. O professor toma suas decisões apoiando-se em conhecimentos pedagógicos da gestão de classe. A relação teoria e prática é redefinida, a partir de uma racionalidade da prática. Assim temos a marca da cultura na rotina da vida docente. O professor é um permanente aprendiz, tornando-se professor pelas suas crenças, representação e até pelos seus hábitos. (CAMPOS, C., 2009, p. 18-19).

Isso proporciona ao professor autonomia e flexibilidade, a partir do momento em que ele se propõe a reagir e criar condições de enfrentamento dos paradigmas instalados na sociedade. Não queremos dizer que isso é suficiente, mas um passo a ser considerado na dimensão social da profissão, potencializando de forma significativa a qualidade da educação em nosso estado. Essas características são fatores essenciais no processo de profissionalização docente, devendo ser garantidas nos cursos de formação.

O sucesso para a profissionalização docente perpassa pela valorização da profissão. No estado do Pará, estudos destacam como ponto fundamental para essa valorização as condições salariais, condições adequadas de trabalho e reconhecimento. Um aspecto que nos chamou atenção foi quando os autores mencionaram a importância de se elevar a qualidade de vida e a escolarização da profissão; distribuir riquezas, oportunidades, pois o futuro professor é fruto de um determinado contexto sócio-econômico-educacional, cujas privações repercutem na qualidade de sua formação e trabalho (COSTA, 2006; NUNES, 2008).

Essas proposições corroboram com a pesquisa realizada por Nunes, Monteiro & Santos (2008, p. 145), quando detectaram que, sobre a formação de professores no Pará, 42,89% dos alunos desde a infância e adolescência já se interessavam em serem professores. Os dados revelaram que, pelo ponto de vista das aspirações profissionais, 87,99% dos alunos desejam ser professores, possivelmente pelas condições socioeconômicas que enfrentam. A escolha pelo magistério encontra-se associada à estabilidade e oportunidade de trabalho.

Outra situação é destacada por Tavares (2011, p. 222), quando argumenta que

a própria realidade educacional e socioeconômica do país e do Estado onde essa Universidade se localiza não tem dado conta de responder minimamente aos indicadores insatisfatórios na distribuição de renda da população do estado do Pará, onde mais de 50% ainda se encontram em absoluta pobreza, o que coloca o Estado como sendo o que tem os piores e maiores índices de desigualdade por falta de investimentos na formação, no desenvolvimento de tecnologias e nas políticas sociais que permitiram melhorias na qualidade de vida para a maioria de sua população.

Os dados apresentam uma característica, que parece peculiar à profissão docente, relacionando-a à precária condição socioeconômica na qual vivem os agentes e a falta de

incentivo à pesquisa e a valorização do ensino superior. Interpretamos uma estreita relação entre a vida pessoal e profissional do professor ao transferir sua história de vida à sua formação acadêmica e à sua prática profissional. Entendemos esse fato como perigoso, pois essa mediação pode internalizar a profissão de professor como precária e improdutiva na concepção do agente, no momento em que faz sua opção profissional, inferindo um conceito de precarização social ao ofício.

A valorização profissional, contra a precarização do trabalho docente, vem sendo defendida pelo movimento de professores, por meio de seus sindicatos e manifestações sociais. Uma das vitórias e conquistas dos profissionais da educação no estado do Pará foi a elaboração do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração²³ (PCCR) dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, instituído por meio da Lei nº 7.442/2010. A lei foi um instrumento de pouca viabilidade e sua implementação ocorreu de forma fragmentada (SOUZA, 2012).

O processo de profissionalização docente tece e entretece, por meio de prescrições oficiais, a exploração ideológica, salarial e pedagógica. Esse fator contribui para a precarização do trabalho docente que, sob a égide do controle e exploração estatal, acaba perdendo sua autonomia na proposição e gestão do desenvolvimento de seu trabalho.

Segundo Tavares (2011, p. 21), “a precarização está relacionada com a perda da razão social do trabalho”. O trabalho docente se reveste de vários momentos, os quais representam essa perda, indo desde as precárias condições de trabalho, às situações de dificuldades vivenciadas na escola, o desrespeito aos direitos trabalhistas, salários aviltantes, entre outras conjunturas que impedem o bom desempenho do profissional docente.

Nessa condição, o professor é o sujeito ativo e passivo da formação, na qual irá construir uma identidade profissional.

O reconhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia **nas escolas**, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na flexibilidade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz. (IMBERNÓN, 2009, p. 75, grifo nosso).

²³ O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de que trata essa lei objetiva o aperfeiçoamento profissional e contínuo, a valorização dos profissionais da educação básica, a percepção de remuneração digna, a melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino prestado à população do Estado (LEI Nº 7.442/2010).

Tais dimensões sugerem um processo dialético, pois envolve a construção da identidade e a profissionalização do professor como atividades que se articulam uma com a outra e se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente e de um conjunto de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente, contribuindo, portanto, para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma. “Trabalhar com a concepção de profissionalização e identidade docente, significa que os professores possam ter consciência do sentido do produto do seu trabalho” (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

Dessa forma, avaliamos a profissionalização docente no estado do Pará subordinada ao conjunto de reformas ocorrida no país, face ao seu ajustamento contextual ao novo modelo de sociedade – sociedade do conhecimento –, cujas demandas operacionais e pedagógicas estabelecem relações de mudanças e adaptações às políticas curriculares e educacionais mediatizadas pela legislação vigente (Lei nº 9.394/96).

Apresenta-se precária com condições salariais impróprias, bem como com falta de autonomia docente, prejudicando assim a eficácia de seu trabalho. Nos novos espaços de formação, o tripé ensino, pesquisa e extensão se apresenta prejudicado. Os cursos voltam-se exclusivamente para o ensino, priorizando o seu caráter técnico e pragmático. A ênfase é dada aos aspectos práticos, executando, assim, um projeto delineado pelo Estado. Nesse sentido, Coelho et al. (2012, p. 17) argumentam:

A profissionalização engloba todas as ações e medidas que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência isto implica em uma mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialista, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade.

Assim, avaliamos que a profissionalização da docência no estado do Pará ainda anda em passos lentos na busca de superar o paradigma dominante, pois, pelo estudo realizado, observamos a prevalência de um forte enfoque instrumental e tradicional sobre os cursos de formação docente, os quais enfatizam a epistemologia da prática desvinculando-se da realidade socioeducativa. Entendemos que ela enseja pela reestruturação nos cursos de formação, favorecendo uma prática pedagógica mais consciente, competente e crítica, com ênfase nas problemáticas pertinentes ao cotidiano escolar, no intuito de superá-las, tornando o

docente um agente autônomo, politizado, dotado de saberes e construtor de sua própria identidade, numa dimensão ética, política e pedagógica.

Portanto, o desafio situa-se em criar alternativas para redimensionar os cursos de formação docente, prospectando no profissional em formação um agente ativo, contextualizado e conectado aos desafios atuais da educação. É preciso garantir no seu processo de profissionalização autonomia, compromisso, conhecimento científico e práticas pedagógicas condizentes com a realidade educacional, para então pensarmos em uma real qualidade na educação e na sociedade.

O ser professor é, assim, um profissional inserido em contextos diferentes: família, escola e sociedade. Segmentos que esperam e exigem posicionamentos e atitudes de mudanças. Mudança no comportamento do aluno; do filho e do cidadão. Como se o docente fosse o agente intermediário na resolução dos problemas socioeducativos constituídos ao longo da história.

Consideramos que ele está inserido nessa engrenagem política, econômica e social, a qual envolve o país. Mas também consideramos que seu papel como profissional da educação perfaz um caráter de formação, cujos princípios primam pela equidade, justiça e compromisso social. Esses princípios adentram a profissão professor como categoria de mobilidade educacional, formando sua identidade e estabelecendo sua profissionalização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar a concepção dos autores sobre formação docente no estado do Pará, a partir das categorias **identidade e profissionalização**. O desenvolvimento da pesquisa permitiu compreender que a temática formação docente, ao longo da história, sempre esteve em discussão, haja vista sua trajetória encontrar-se vinculada aos construtos sociais, os quais contribuíram para o desenvolvimento da docência e sua formação para a atuação profissional na sociedade.

Nessa perspectiva, focalizamos um problema central o qual fosse ponte para a investigação da pesquisa, com base na seguinte questão: “O que dizem os autores sobre formação docente no estado do Pará e de que forma a identidade e a profissionalização docente vêm se caracterizando a partir dessa formação?” Esse problema nos instigou a pesquisar produções nacionais, internacionais e locais como subsídios teóricos para a construção deste estudo.

O pertencimento do professor nesse sistema implica numa relação de conflitos, pois as aprendizagens construídas ao longo de sua formação se embaralham aos preceitos pessoais e sociais, constituindo em um devir profissional, o qual se espraia no desenvolvimento de sua profissão e no desempenho de suas práticas em sala de aula que, de alguma forma, interferem no processo cognitivo e social do educando.

No campo da legislação, com a Lei nº 9.394/96, a formação de professores ganha novo enfoque. O momento histórico-social aponta para a necessidade de um professor dotado de conhecimentos educacionais e culturais mais amplos que possam subsidiar uma prática docente mais eficaz e conectada com a sociedade vigente. Fomentam-se novas discussões, implicando na qualidade da educação e nas condições de ensino frente à nova conjuntura nacional, consistindo num redimensionamento da profissão docente no que tange à sua formação inicial e continuada, a fim de promover o seu desenvolvimento profissional e também intervir nas suas reais condições de trabalho.

Tais preceitos são frutos de uma política que se implanta gradativamente no Brasil, constituindo-se em mudanças significativas na organização e gestão da educação pública. Os novos paradigmas do capitalismo apontam para uma nova forma de se pensar a escola, com bases no imperativo da globalização. A educação tem papel central nas estratégias de desenvolvimento. A escola é chamada a formar mão de obra e promover reformas no preparo de uma nova cidadania capaz de enfrentar a revolução tecnológica. Ela torna-se o motor do

desenvolvimento social, partindo do princípio de que o conhecimento é fator decisivo para a melhoria de vida.

No entanto, identificamos, por meio da leitura do aporte teórico, algumas contradições relacionadas à formação docente. É exigido maior capital intelectual, mas se ofertam cursos de formação inicial precários, com teor pragmático, desprovidos da pesquisa e ênfase na competência técnica. Exigem-se inúmeras habilidades e responsabilidades docentes; não obstante, a dinâmica das relações sociais na esfera global provoca depreciação e fragilidade à profissão, a qual, somada ao histórico processo de desvalorização da categoria de professores, interfere na eficácia de seu trabalho. É difícil absorver práticas reflexivas e críticas quando se está na condição de consumidor inerte de informações.

Em relação ao Pará, o estado, ao entrar em consonância com a Lei, toma providências em relação aos cursos de formação de professores. Uma delas é a extinção do Curso Médio Normal. Esse é um eixo discursivo quando relacionamos as literaturas arroladas neste estudo, como Castro (2005); Monteiro (2003, 2005); Monteiro & Nunes (2006, 2008); Nunes (2003, 2006, 2008); Nunes, Monteiro & Santos (2008); Maués (2003a,b); Oliveira & Figueiredo (2003); Oliveira (2005, 2011), haja vista a extinção ser um dos pontos de divergência entre os pesquisadores e os órgãos governamentais.

As mudanças estabelecidas trouxeram para o seio da formação tanto uma corrida desenfreada aos cursos superiores, quanto o surgimento de faculdades com oferta de cursos de formação em prazos mínimos estabelecidos por lei, tornando-se, para muitos professores, um negócio atrativo, visto que sua preocupação, em parte, localizava-se na aquisição de um certificado, o qual garantisse seu emprego, cumprindo com as disposições legais.

Entendemos que, por um lado, o fim do Curso Médio Normal trouxe preocupações e repercussões diretas à profissão docente no Pará em relação à qualificação adequada para continuar na função. Por outro, visualizamos que essa extinção, a qual proporcionou a busca pela formação, contribuiu significativamente para a elevação de nível escolar no quadro docente do estado. Não obstante, a pesquisa revelou que a busca pela qualificação nem sempre está ligada diretamente à necessidade de conhecimento e aperfeiçoamento do professor, mas a consecução de exigências legais, oriundas das reformas educacionais previstas pela Lei 9.394/96.

Essa situação nos remete a preocupação sobre a melhoria na Educação Básica do Estado. Quando o docente busca certificação em detrimento da qualidade em sua formação, já compromete sua atuação profissional, estigmatizando o ser professor como “tarefeiros ou executores dos programas oficiais”. Eles comprometem sua valorização social e se

desqualificam enquanto profissional. Por isso a necessidade da rigidez científica nos cursos de formação, inserindo a reflexão teórica como ponto argumentativo para a eficácia na prática docente e autonomia profissional.

Todavia, os docentes por meio de lutas e manifestações sociais se organizam para obterem melhores condições e valorização de trabalho, haja vista maior participação em sindicatos e constante efetivação na implementação do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) do estado. Buscam sua autonomia e a superação da racionalidade técnica arraigada em sua prática educativa. Não obstante, apresentam-se preocupados com sua formação e as políticas educacionais implantadas, as quais interferem diretamente no exercício de sua prática. E, sendo ele o agente desta prática, há de se preocupar e refletir sobre as ações desenroladas no interior da escola.

No tocante à identidade docente, entendemos que ela se efetiva a partir de uma relação construída dinamicamente entre o agente e a sociedade, dentro de um processo dialético, considerando sua subjetividade e singularidade nas dimensões pessoais e profissionais.

A construção das identidades profissionais docentes são formadas ao longo das experiências de vida pessoais e profissionais, em meio aos processos de formação inicial e continuada, mas, sobretudo, nas práticas de ensino e nas relações estabelecidas nos locais de trabalho, os quais possuem fortes influências sobre o modo de pensar e agir dos professores. (H. CAMPOS, 2009, p. 109).

Essa dimensão identitária constrói-se paulatinamente no ser professor, penetrando sua subjetividade e se consolidando em cada ato profissional, o qual apresenta sua representatividade perante a sociedade, manifestando-se de forma coletiva ou individual, haja vista sua identidade demonstrar-se no ato da docência como um agente possuidor de conhecimentos, culto, intelectual, mas que luta por seu *status* e papel efetivo na sociedade, manifestando esse sentimento por meio de manifestações sociais, lutas sindicais e trabalho cooperativo no permanente diálogo com a comunidade escolar.

Compreendemos que essa identidade docente, sob o prisma dos autores investigados, é vista no estado do Pará como uma construção que parte de sua trajetória de vida, consolidando-se em sua formação inicial, a qual é marcada pela falta de sustentação ideológica e de fundamentação teórica decorrentes da precarização dos cursos de formação. Ela é histórica e se edifica nas dimensões pessoais e profissionais estabelecidas durante a vida do agente, podendo se alterar durante o exercício da profissão.

Quanto à profissionalização, entendemos que ela se caracteriza como um processo necessário à formação docente, pois reflete os saberes, capacidades e habilidades que o

professor deve apropriar-se no intuito de fundamentar sua prática. Quando os cursos de formação apresentam-se deficientes, conseqüentemente os aspectos profissionais ficarão prejudicados, pois o docente não terá o suporte ideológico suficiente para emergir uma prática eficaz, comprometendo seu trabalho e não apresentando resistências às imposições declaradas no exercício de sua atividade.

Diante da complexidade envolta da profissão docente, analisamos que no estado do Pará a formação de professores, nos últimos dez anos (2003-2013), vem se constituindo de forma dicotomizada e limitada, corroborando com iniciativas empreendidas pelo estado, as quais tentam desqualificar a profissão docente por meio da oferta de cursos acelerados, cujo principal objetivo foca-se no ensino desarticulado da pesquisa.

Assim, identificamos a necessidade de ações e intervenções do estado e da própria universidade, por meio da formação docente e continuada, diante do despreparo epistemológico de alguns docentes. Consideramos, também, o compromisso do professor para a melhoria do quadro educativo no estado, haja vista a dimensão complexa do trabalho docente ao lidar com a formação de pessoas. Para tanto, faz-se jus que o professor, também, repense suas práticas e considere suas decisões pedagógicas afinadas com a intencionalidade da situação educativa, contribuindo, assim, para o melhoramento e mudanças estruturais e pedagógicas no trabalho escolar.

Não obstante, os professores apresentam-se mobilizados em uma proposição coletiva de enfrentamento das ações autoritárias propostas pelas políticas educacionais do país. Lutam pelos direitos sociais e profissionais na educação, apresentando um movimento de resistência contra a sua desvalorização e em defesa do reconhecimento profissional, remuneração digna, melhores condições de trabalho e uma formação docente que contemple as dimensões necessárias à desenvoltura de um trabalho por excelência, cujos referenciais sejam de qualidade e possibilidades que edifiquem a profissão de professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser Professor**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 09-23.

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos. **Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará em Meio às Políticas de Formação de Professores(as)**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2007.

ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-93.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set/dez, 2010.

ANJOS, Paula Martins. **Envelhecer e envelhecer na profissão docente: um estudo de representações sociais de professores de Escolas Municipais de Cuiabá**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2009.

AQUINO, Eward Martins. **Reformas Neoliberais e Política de Formação Continuada de Professores nos Governos do “Novo Pará” (1995-2006)**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2008.

BAHIA, Cinara Ciberia Meireles. **A Consolidação da Formação Docente do Professor-Pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UFPA: o(s) produto(s) científico(s) em foco**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2010.

BARBOSA, Cláudia Lopes. **Os professores e a constituição de sua identidade profissional**. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília: DF, 2007.

BARBOSA, Francly Taissa Nunes. **A formação inicial dos professores no Curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2010.

BASTOS, Ghislaine Dias da Costa. Intercruzando caminhos: Identidade e formação docente na paisagem cultural pós-moderna. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (org.). **Políticas Educacionais, reformas curriculares e formação de professores nas produções científicas dos Pós-graduandos em Educação da UFPA**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 331-362.

BENTO, Maria Aparecida da Silva et al. Educação na Região Norte. **Amazon, Rev. Antropol. (Online)** 5 (1): 140-175, 2013.

BIANCO, Rita de Cássia R. Del. **Profissionalidade docente em projetos de Cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Goiás**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: Delineando Identidades. **Revista UFG**, ano XIII, nº 10, p. 120-132, julho/2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A Identidade Profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais: aproximações e distanciamentos**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2009.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **Trabalho e Educação: o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2010.

CANDIDO, Fernanda. **Representações sociais de professores do ensino médio na rede pública estadual, em Cuiabá, sobre suas atividades docentes**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2007.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Perfil Profissional e Condições do Trabalho Docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2011.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. A qualidade do ensino no município de Santa Bárbara do Pará. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, 17, vol. 4. 2005. Belém Pará. **Anais Educação, Ciência e Desenvolvimento Social**. Belém: EPENN, 2005. p. 146-150.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. Caminhos da Formação Docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do sul, v. 20, n. 1, p. 09-23, janeiro/junho. 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Edinilza Magalhães. A Reforma na Formação de Professores: uma nova concepção de profissionalização. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (org.). **Políticas Educacionais, reformas curriculares e formação de professores nas produções científicas dos Pós-graduandos em Educação da UFPA**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 291-330.

COSTA, Viviane Ottonelli. **Construção da Identidade Profissional docente: análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 183 f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2009.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes, e identidade em uma Escola do Município de Breves/Pará**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2007.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes de professores. **Revista Cocar**, v. 01, nº 02, 2007.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro et al. Inserção de alunos concluintes de cursos de formação de professores na prática profissional. **Revista Cocar**, v. 04, nº 07, 2010.

DANTAS, Elza Ezilda Valente. **O trabalho docente nas veredas históricas da Educação Superior Brasileira**. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2006.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, Mônica Núbia Albuquerque. **A compreensão do ser professor como profissional do ensinar: um estudo com docentes da rede pública estadual de Teresina**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2010.

DUARTE, Inês Helena Félix. **Representações sociais dos professores dos primeiros anos do ensino público estadual sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos**. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2009.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 62, p. 13-31, 1998.

FERREIRA, Kátia Regina. **Estudo sobre autonomia profissional do(a) educador(a) no exercício da prática político-pedagógica**. 2008. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Uberlândia, MG, 2008.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues. **Artes Visuais e Ensino Médio: representações de professores sobre a Prática Pedagógica**. 2013. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação continuada e professores: a questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 192-204, jul. 2003.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397-417.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: ponto de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Antônio J. Severino; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SEVERINO, Francisca Eleonora Santos et al. (orgs.). **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-128.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre a formação de professores no curso de Pedagogia da UFPA**. 2005, 192 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2005.

GRANDIN, Luciane Aparecida. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memoriais de formação**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas-SP, 2008.

HAGE, Maria do Socorro Castro. A formação do professor a partir de suas histórias de vida. **Revista Cocar**, v. 04, nº 08, 2010.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. **Saberes Necessários ao Professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **A constituição da identidade profissional docente: desvelando significados do ser professor de didática**. 2009. 192 f. dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. , p. 37-45, 2007.

LINHARES, Célia. SILVA, Waldeck Carneiro. **Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias**. 2007, 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-85.

LUIZ, Ana Cláudia Salomão Antonio Mufarrej Simão. **As repercussões das Diretrizes Curriculares na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2011.

LUSTOSA, Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes. **Representações sociais partilhadas por licenciados a partir de imagens de professor**. 2008, 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências sociais aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

MACHADO, Edina Fialho. **Afetividade na formação docente: a relação professor-aluno como processo humanizador**. 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2007.

MARINHO, Ana Paula Alves. **Do Ser Professor das Séries Iniciais: marcas identitárias na atuação profissional**. 2008, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. **A construção do ser professor e a capacitação docente**. 2004, 135 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

MARQUES, Rafael Rodrigues Lourenço. **Da revista Nova Escola ao cotidiano: um estudo de representações sociais sobre o ofício docente**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação: o caso da formação de professores. **Ver a Educação**, Belém, v. 9, Especial, p. 131-145, 2003a.

_____. As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. GT – 05: Estado e Política Educacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 26, 2003b. Poços de Caldas. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MEDEIROS, Martha. **Obrigada por Insistir.** Disponível em: < <http://www.velhosamigos.com.br/colaboradores/diversos/marthamedeiros1.html> >. Acesso em: 28 de janeiro de 2014, 19:30.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial de professores e a Educação Inclusiva:** analisando as propostas de formação dos Cursos de Licenciatura da UFPA. 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2007.

MONTEIRO, Albêne Lis et al. Saberes docentes: reconstrução do saber ser e do saber fazer dos(das) professores (as) das Escolas de Ensino Fundamental de Belém. **Ver a Educação**, Belém, v. 11, n. 1 e 2, p. 185-207, jan/dez, 2005.

MONTEIRO, Albêne Lis. Autoformação, história de vida e construções de identidades do/a educador/a. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Pesquisa em Educação no Pará.** Belém: EDUFPA, 2003. p. 323-344.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Celi Socorro Costa. A Política Estadual de Formação de Professores no Pará: a extinção do Curso Médio Normal. GT- 08: Formação de Professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Formação de Professores no Curso Médio Normal: 10 anos de LDB. **Revista Cocar**, v. 02, nº 03, 2008.

MORAES, Ceila Ribeiro. **A participação como práxis:** saberes e práticas no cotidiano escolar. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debates. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores:** pensar e fazer. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 39-55.

MOURA, Késia Mileny de Paulo. **Representações Sociais De Professores e Alunos Sobre Cidade:** um estudo de caso. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2006.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **O que querem os professores ante a formação continuada?:** itinerância, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2003.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A Expansão da Educação Superior e o Trabalho Docente** – um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação

Básica (PARFOR) na UFPA. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade do Federal do Pará. Belém, PA, 2012.

NICOLODI, Sonia Terezinha; NUNES, Ana Luiza Ruschel. Globalização e Educação: elementos para repensar a atuação do professor face às mudanças tecnológicas no atual contexto. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria/RS, v. 25, nº 01, 2000.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Quais razões presentes na literatura especializada justificam a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor? In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Pesquisa em Educação no Pará**. Belém: EDUFPA, 2003. p. 345-366.

NUNES, Cely do Socorro Costa. As perspectivas da formação de professores no Brasil: O campo da formação de professores na Pós-Graduação em Educação. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.) **Educação, Ciência e Desenvolvimento Social**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 255-266.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Políticas de Formação e valorização dos profissionais da educação do Estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. In: PARÁ. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. Belém/Pará: 2008. p. 97-119.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis; SANTOS, Tânia Regina Lobato de (org.). **A formação de professores em nível médio normal no Pará: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos**. Belém: EDUEPA, 2008.

NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. Rio Grande do Norte, nº 46/9, 10 de setembro de 2008.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de. Uma escola para todos: perseguindo a utopia. **Ver a Educação**, Belém, v. 11, n. 1 e 2, p. 97-108, jan/dez, 2005.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; FIGUEIREDO, Odinéia Telles. O curso de pedagogia: um pouco de sua história e as novas perspectivas. **Ver a Educação**, Belém, v. 9, Especial, p. 171-180, 2003.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de. A história da construção identitária de professores do Ensino Superior. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 235-246, out, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. **A relação do ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2012.

PARÁ. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos**. Belém/Pará, 2008.

_____. Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br/arquivos/decretoenquadramento.pdf. Acesso em: 05 de setembro de 2013.

_____. **PLANO DECENAL DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ**. 2008. Disponível em: www.proeg.ufpa.br/view/inicio. Acesso em: 06 de outubro de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELA, Maria Teresa de Jesus Andrade. **A construção do processo de tornar-se professor: um estudo focalizando o Administrador**. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2006.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. **Leituras de Si: saberes docentes e histórias de vida dos formadores do Campus Universitário de Castanhal/UFPA**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2008.

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. **Contextos, sentidos e significações na produção de políticas para a formação de professores(as)**. 2012. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Qualidade da Educação Básica no Norte e Nordeste. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.) **Educação, Ciência e Desenvolvimento Social**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 101-118.

SALES, Jefferson Falcão. **Ser professor da Educação de Jovens e Adultos em busca da sua cultura profissional**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, 2007.

SALES, Marcea Andrade. **Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate**. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Geniana dos. **As representações sociais de licenciandos em Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá, sobre conhecimento**. 2009. 201 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2009.

SANTOS, Inalda Maria. **Repensando as políticas públicas:** um olhar sobre a política de financiamento da Educação Básica. XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. 14 a 17 de junho de 2005. Belém/PA.

SANTOS, Patrícia Irene; MACHADO, Laêda Bezerra. **Profissão docente:** um estudo das representações sociais do ser professor. In: III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2010, Recife. Educação e participação: qualidade social em questão, 2010. p. 01-10.

SANTOS, Maria de Fátima de Sousa. Representação Social e Identidades. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Cristina de (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** 2ª ed. Goiânia: AB, 2000. p. 151-159.

SANTOS, Shyrley Patrícia Fiel dos. **Itinerâncias Formativas:** o processo de construção da identidade docente. 2008. 123 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2008.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues. **O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador:** formulação, implementação e práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2008.

SAVIANE, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores:** sentido do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. et al. **Ética e Formação de Professores:** política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes.** Campina Grande, v 13, nº 2, p. 121-132, jul/dez. 2007b.

_____. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo, 2003. p. 71-89.

SILVA, Gerlândia de Castro. **Travessias de formação e atuação docente:** movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas na UFPA. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2008.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha. **(Re)Significando a Formação Inicial a partir de Novos Territórios de Formação:** um estudo sobre o NECAPS/CCSE/UEPA. 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2011.

SILVA, Terezinha Gomes. **O processo de constituição da identidade docente:** vozes de professoras alfabetizadoras. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2007.

SOUZA, Michele Borges. **Política de Valorização dos Profissionais da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Pará.** 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. **A construção identitária do Pedagogo em formação:** elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional. 2009, 197 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Jequié, BA, 2009.

SOUZA, Jobeane França. **Identidade profissional docente de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFS:** desvelando os significados de ser professor. 2012, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristovão, SE, 2012.

TAVARES, André Luís dos Santos. **A Precarização do Trabalho Docente na Educação Superior:** um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-34

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Didática:** práticas pedagógicas em construção. In: 32ª Reunião da ANPED, 2009, Caxambu/MG. Sociedade, Cultura e educação: novas regulações? 2009, p. 01-14.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalismo do Professor – de momentos a trajetórias:** profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional – Uberabinha (1907-1929). 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA & AMARAL (org.). **Formação de Professores:** Política e Saberes. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 13-46.

WEISS, Andréia. **História de vida pessoal e profissional de uma professora de campo.** 2013. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2013.