

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

CONSTITUTION OF PROFESSIONALIZATION: A PERSPECTIVE FROM TEACHER
SUBJECTIVIT

CONSTITUICIÓN DE PROFESIONALIZACIÓN: UNA PERSPECTIVA DESDE LA
SUBJETIVIDAD DOCENTE

Keiti de Barros Munari*
keiti.munari@terra.com.br

Zeila de Brito Fabri Demartini**
zeila@usp.org

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MUNARI, K. B.; DEMARTINI, Z. B. F. Constituição da profissionalização: uma perspectiva a partir da subjetividade docente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 76-92, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3616>

RESUMO: A profissão docente vem sendo gradativamente marcada por reformas políticas que visam ao atendimento das necessidades emergenciais que o sistema socioeconômico e cultural exige. Assim, a cada tentativa de adequação do ensino para atendimento das demandas do novo capitalismo, criam-se meios para alcançar modelos padronizados ou hegemônicos na formação docente. Essa tendência tem criado um momento de mal-estar na área, ou seja, um contexto de incertezas que têm gerado respostas genéricas, sem contextualização da profissão professor à práxis. Ainda assim, há professores que se mantêm em seu ofício e que, paradoxalmente, se mostram satisfeitos na carreira. O presente artigo centra-se em retomar os resultados de um estudo que investigou aspectos que permeiam justificativas de permanência e de escolha da profissão docente, sobretudo a partir da perspectiva da subjetividade docente (MUNARI, 2016). Como referencial teórico, a pesquisa contou com os estudos desenvolvidos principalmente por Nóvoa (1991, 2002), Gatti (2010); Gatti e Sá Barreto (2009) e Tardif (2002, 2013), como embasamento para a abordagem da formação docente. Os trabalhos elaborados nos últimos anos por Sousa e Novaes (2013), Wittorski (2004, 2014a, 2014b), Tenti Fanfani (2005, 2007) e Tedesco (2006, 2012) contribuíram sobremaneira para as tratativas do construto da subjetividade docente. Em se tratando de aspectos metodológicos, a pesquisa optou por instrumentos que tiveram a análise de conteúdo Franco (2005); e fez uso de relatos através da observação participante (LAPASSADE, 2005). A elegibilidade dos sujeitos trouxe para o processo 26 professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino, da cidade de Nazaré Paulista (interior do estado de São Paulo). Como resultado mais representativo, a análise

dos dados apresentou à constituição da profissionalização docente aspectos pautados na afetividade, concomitantemente traduzidos como competências profissionais. Fato este que foi de encontro com uma das hipóteses elencadas acerca do fator condicionante, de permanência e escolha pela profissão, como sendo o aspecto vocacional em sua aparente representação histórico-social.

Palavras-chave: Subjetividade Docente. Profissionalização. Competências profissionais. Afetividade.

ABSTRACT: The teaching profession has been gradually marked by political reforms in an attempt to meet the emergency needs that the socioeconomic and cultural system requires. So in every attempt to adapt teaching to meet the demands of the new capitalism, new means are created to achieve standard or hegemonic models in teacher training. This trend, in a way, has created a moment of discomfort in the area, by the way, a time of uncertainty that generates generic responses without contextualization of the teaching profession in their practices. Still, there are teachers who remain in their craft and, even if paradoxically, are satisfied in their careers. This present paper, focuses on retaking the results of a study that investigated some questions about aspects that justify permanence and choice of the teaching profession, especially from the perspective of teacher subjectivity (MUNARI, 2016). As references, the research relied on studies developed mainly by Nóvoa (1991, 2002), Gatti (2010); Gatti e Sá Barreto (2009) and Tardif (2002, 2013), to approach to teacher education; for the works carried out in recent years by Sousa & Novaes (2013), Wittorski (2004, 2014a, 2014b), Tenti Fanfani (2005, 2007) and Tedesco (2006, 2012) were

* É licenciada em Letras (Universidade do Grande ABC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de São Paulo (PPGE-UMESP/SP), Mestra em Educação pela UMESP/SP e tem especialização em Gestão pela FGV. Atualmente é professora conteudista da Faculdade de Conchas e Assistente de Pesquisa do CIERS-ed na Fundação Carlos Chagas (FCC).

** É graduada em Ciências Sociais. Possui especialização em Sociologia (USP), mestrado em Sociologia (USP) e doutorado em Sociologia (USP). Atualmente é pesquisadora IC e consultora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), professora doutora do programa de pós graduação em educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP-SP) e diretora de pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU).

contributed to the subject of teacher subjectivity. On the methodological aspects, the research counted on instruments that had the content analysis by Franco (2005), also questionnaires elaborated with open-ended and closed-ended questions and finally the use of reports of participant observation (LAPASSADE, 2005). The subjects' eligibility selected a group of 26 teachers from the first years of primary education, who worked in the public education system (rural schools), in Nazaré Paulista (in the state of São Paulo). A representative result was that the analysis of the data presented aspects related to affectivity translated as professional competences. This fact showed in unagreement with some assumptions about the permanence and choice by teacher profession, like as the vocational aspect in its apparent historical-social representation

Keywords: Teacher Subjectivity. Teacher Professionalization. Professional Competences. Affectivity.

RESUMÉN: La profesión docente gradualmente ha estado marcada por las reformas políticas para satisfacer las necesidades de emergencia del sistema socio-económico y cultural se ha requerido. Así que cada intento de adaptar la enseñanza para satisfacer las exigencias del nuevo capitalismo, se crean medios para lograr modelos estándar o hegemónicas en la formación docente. Esta tendencia ha creado un momento de malestar en la zona, o sea, un contexto de incertidumbre que han generado respuestas genéricas sin contextualización de la profesión docente a la práctica. AÚN así, hay profesores que permanecen en su oficio, y a un que paradójicamente si muestran satisfechos con la carrera. Este estudio se centra en volver los resultados de un estudio que investigó algunas preguntas acerca de los aspectos que permean justificaciones y elección de la profesión docente, especialmente desde la perspectiva de la subjetividad docente (MUNARI, 2016). Como marco teórico, la investigación incluyó estudios desarrollados principalmente por Nóvoa (1991, 2002), Gatti (2010); Gatti y SáBarreto (2009) y Tardif (2002, 2013), como base para la abordaje de la formación docente; los trabajos realizados en los últimos años por Sousa y Novaes (2013), Wittorski (2004, 2014a, 2014b), Tenti Fanfani (2005, 2007) y Tedesco (2006, 2012) los que han contribuido en gran medida a los debates sobre la subjetividade docente. En cuanto a los aspectos metodológicos, la investigación incluyó instrumentos que tenían el análisis de contenido de Franco (2005), cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y, por otra parte, hizo uso de la observación participante (LAPASSADE, 2005). En el estudio participaron 26 sujetos que trabajaban en la escuela primaria de la educación *pública municipal*, (ciudad de Nazaré Paulista el estado de São Paulo). La investigación observo alta relevancia en la forma en que los sujetos perciben su “estar en la profesión” y a que son vistos en el ejercicio de La profesión. La análisis de los datos si mostró que para la construcción profesional los aspectos afectividad fueron habilidades profesionales como entendido. Este hecho fue contrario con la hipótesis de que la vocación en su representación histórico-social evidente, sería la justificación *más coherente para que darse y elegir la profesión*.

Palabras clave: Subjetividad Docente. Profesionalización Docente. Habilidades Profesionales. Afectividad.

1 INTRODUÇÃO

É importante ressaltar que tentativas para compreender maneiras de olhar “o pensar” na educação de forma diferente têm sido um dos grandes desafios dos estudos que consideram as questões de qualidade da educação e da profissão docente. A respeito da formação profissional para a docência, Tedesco (2012) vem propor uma mudança conceitual, de maneira que se tenha um “governo da educação”, sugerindo que o professor passe a repensar conceitos e decisões sobre o magistério. O querer ser e manter-se professor passa a ser uma questão de análise do sujeito e esse pode ser um ponto de partida para compreender as



¹ O autor refere-se às novas demandas do sistema de ensino para atendimento às exigências e expectativas da evolução da sociedade no âmbito socioeconômico e histórico-cultural (TEDESCO, 2012).

necessidades do momento e firmar um “compromisso com a atualidade”¹, o que implica considerar:

[...] los análisis sobre la sociedad contemporánea que provienen de sociólogos, economistas, antropólogos, filósofos y educadores muestran que el interrogante principal que abre la evolución de la sociedad contemporánea se refiere, precisamente, a la posibilidad de construir un orden social basado en la justicia y en el reconocimiento de la igualdad básica de los seres humanos. En un contexto de este tipo, nos parece necesario postular que, para avanzar en la comprensión de la relación entre igualdad de oportunidades y educación, no alcanza con un enfoque basado exclusivamente en paradigmas científicos o técnicos. Necesitamos ampliar la mirada e introducir la dimensión ética que nos permita justificar porqué y para qué deseamos construir socialmente una situación donde todos tengan las mismas oportunidades. (TEDESCO, 2004, p. 558).

Olhar as transformações culturais no âmbito do alunado, ao que defende Tedesco e Tenti Fanfani (2002, p. 14) torna-se também inevitável, pois “[...] hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes [...]. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción [...] requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir”, que afetam os aspectos que representam esses sujeitos. E lidar com essas questões, tidas como individuais, para o profissional da educação, resulta na necessidade de estar em constante aquisição de conhecimentos – isso em razão da heterogeneidade e de diversidades do contexto escolar, presentes nas interações mantidas entre os agentes do processo de ensino.

Em se tratando desse contexto, de comprometimento com as demandas da atualidade, ampliam-se no início desse século, os estudos e pesquisas que focam o tema da formação docente as vistas da ideia de profissionalização (ANDRÉ, 2010).

O termo profissionalização remete à categoria de trabalho, sobretudo, do ofício regulamentado por determinações previstas em leis, regras, sanções, diretrizes e/ou bases específicas que delineiam os parâmetros de atuação. De acordo com Wittorski (2004, p. 85), diz respeito à “produção das competências que caracterizam uma profissão” ou, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 93), é marcada por meios de “obtenção de um espaço autônomo, com valor claramente atribuído pela sociedade”. Ainda nesse sentido, Penin (2009, p. 3) afirma que “[...] o termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia a partir da formação acadêmica e atravessa todos os momentos de formação continuada”.

Feitas essas considerações, o interesse deste artigo é o de apresentar um recorte sintético de uma pesquisa

(MUNARI, 2016) realizada acerca da necessidade investigativa a respeito da constituição da profissionalização docente, para além da formação acadêmica (carregada dos saberes disciplinares e teóricos), que têm, via de regra, legitimado a formação de professores. Justificou-se a pesquisa devido à prerrogativa de parecer haver considerações específicas de como sujeitos percebem o “estar na profissão” e como se veem no exercício docente (MUNARI; VILLAS BÔAS, 2016).

Em se tratando de especificidades dos sujeitos e conforme as características que fundamentam a docência como uma profissão relacional (WITTORSKI, 2004), o estudo optou por se apoiar na perspectiva da Subjetividade Docente acerca dos fatores que interferem na compreensão das escolhas e justificativas de permanência do magistério.

Pode-se, então, questionar: a subjetividade constitui um campo de aspectos que contribuem, além das questões da formação disciplinar e teórica, para a constituição da profissionalização docente?

Como problema de pesquisa, o trabalho intitulado *Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente*, investigou se aspectos da subjetividade poderiam fomentar contribuições para a constituição da profissionalização docente, a partir da compreensão de fatores, interpretados como referenciais de escolha e de justificativas para a permanência na profissão.

2SITUANDO A TRÍADE: PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO

Ao realizar o estudo investigativo, outros termos adjacentes passaram a ser considerados, dentre eles: a profissionalidade e o profissionalismo como dimensões da profissionalização. Esses aspectos, atrelados à constituição da profissionalização docente, têm tomado espaço em relação às discussões acerca de questões relativas à formação de professores (WITTORSKI, 2004; TARDIF, 2013; ANDRÉ, 2010).

Penin (2009) remete à ideia de compreender que o sentido de profissionalidade está atrelado à “[...] fusão dos termos profissão e personalidade”. Já para Wittorski (2004) esse aspecto está intrinsecamente ligado ao conjunto de competências e saberes próprios do sujeito, reconhecidos socialmente como aqueles que caracterizam a profissão escolhida. São especificidades adquiridas a partir das vivências mantidas a partir das relações com os outros, em situações do cotidiano profissional, especialmente nas atividades práticas, sobretudo, nas relações que possibilitam a construção das experiências e das competências de fundo comportamental – é o fazer de dentro para fora, traduzido como a identidade vivida².

Enquanto a profissionalidade remete ao interno, a dimensão do profissionalismo traduz a imagem exterior, que direciona para o âmbito da “eficácia na realização da

² É a partir das relações vividas entre o profissional e as situações que o conduzem à sua prática, no contexto social, que se desenvolve essa identidade, compreendida como a “identidade vivida” (WITTORSKI, 2014b).

profissionalidade” (WITTORSKI, 2014b), às vistas de uma esfera externa – como vê/considera a profissionalização – daí a importância das relações entre o eu e o outro.

A importância da relação professor e aluno remete ao que Tedesco (2012) argumenta como “compromisso docente na atualidade”, o que leva à condução da necessidade de reflexão acerca das questões do papel e da relação do professor na sociedade; em como a demanda emergente pela necessidade do ato de educar tem sido abordada. Para este autor, o momento é de inserção em uma cultura que tem rompido com o passado (pois o considera obsoleto) e se mostra com receio para certezas de planos de um futuro – parece que a escola, como agente responsável pela formação do indivíduo encontra-se na obsolescência. Em face às mudanças gradativas para as quais a sociedade tem apresentado viver, Nóvoa (2015, p. 265) sustenta a ideia de que “[...] nosso mal-estar é grande, mas parecemos resignados e apáticos, como se tudo isso fosse inevitável, como se não houvesse alternativa [...] chegou o tempo de dizer ‘não’”.

Uma questão relevante, nesse sentido, é ressaltada no trabalho de Ramalho Nuñez e Gauthier (2004) de que as reformas políticas, na formação de professores, de certo modo, ainda que com intenções favoráveis, não se reportam diretamente ao professorado em si – embora seja este o protagonista do processo de ensino. Diante deste fato, o papel do professor se mantém ainda como o de um sujeito executor de atividades pré-determinadas, ou ainda, como agente reproduzidor de conhecimentos prontos, sendo a ele destituída qualquer consideração a respeito das experiências vividas, das representações e ou significações que possam impactar na constituição das dimensões de sua profissionalização como docente.

[...] os problemas percebidos pelos professores em serviço ou em processo de formação devem ser objetos de estudo ao serem modelados na formação inicial como situações-problemas, contextualizadas no sentido de formar competências profissionais para o início do exercício da atividade profissional. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 43).

2.1 Subjetividade docente: um campo de investigação

A ideia de traçar definições e conceitos a respeito do termo subjetividade ou atuar com a historicidade dele ficou distanciada do estudo maior, ao qual esse artigo se refere. O intuito foi o de compreender o perfil de sujeitos, no contexto profissional acerca da docência, para, assim, traçar a articulação entre o discurso impregnado em suas vozes e os aspectos da subjetividade que perpassam para a constituição da profissionalização.

Atualmente alguns estudos, dentre os quais os de Sousa e Novaes (2013), Wittorski (2004, 2014a, 2014b),

Tenti Fanfani (2005, 2007), Tedesco (2006, 2012) e, em uma publicação mais recente, Novaes (2015), permitem encontrar subsídios teóricos que se dedicam a discutir e investigar aspectos que estão atrelados à subjetividade na área da educação, mais especificamente no campo da constituição da profissionalização docente, o que possibilitou discorrer sobre as reflexões da pesquisa.

Em uma síntese de ideias, Tedesco (2004) utiliza o termo “Políticas de Subjetividade”³. Enquanto que, Tenti Fanfani (2007) remete aos aspectos dos “Valores Clássicos”⁴ do comportamento humano que possam vir a interferir no profissionalismo docente. E convergindo, Tardif (2002) leva à análise da vivência do sujeito em seus saberes experienciais.

Nas palavras de Wittorski (2014a), o ser professor é caracterizado como um emaranhado de especificidades que o caracteriza pertencente a uma “profissão relacional”, sobretudo, quando evidencia a interatividade humana e direciona para esse aspecto uma das principais particularidades dessa profissão. Novaes (2015) vem corroborar com essa ideia, de singularidades, concedendo relevância às relações de interações entre o eu e o outro, a partir da relação que se mantém de si para com o contexto de pertença, e dos resultados dessas interações nas ações práticas. Significa dizer que, “este é o processo pelo qual a realidade se constrói, e os saberes se estruturam” (p. 107); ademais, a profissionalização se constitui, pois o eu profissional, sob a perspectiva social, está indissoluvelmente ligado ao reconhecimento do outro (dimensão do profissionalismo). Daí o relacional, conforme elencado por Wittorski (2014a), é uma condição da profissão docente para a ideia de constituição histórico-social da subjetividade.

A partir dessa perspectiva, acerca do capital humano, nas interações e ações relativas à profissão docente, é compreensível que esse aspecto torna-se distante de ser compreendido como algo padronizado, ou ainda, que se permita ser padronizável – característica essa que vem contribuir ainda mais para as especificidades da profissão docente. Como relata Gatti (2009, p. 26), “[...] nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas se colocam inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria”.

Com o mesmo intento, vale refletir sobre a questão da heterogeneidade e das diversidades das ações e dos contextos nos quais professores, alunos e instituições estão inseridos e se há esse capital humano dotado da capacidade de reações, pela ausência de padrões previsíveis, pode-se considerar que é muito provável, como diz Tenti Fanfani (2005), que esteja havendo certa “*indiferencia por las diferencias*”; e isso “[...] *no sólo son de orden intelectual y teórico, sino que también se hacen sentir en el plano de la definición y ejecución de políticas públicas incorrectas y frecuentemente condenadas al fracaso*” (p. 19).

³ O autor defende, em um trabalho publicado em 2004, que as políticas públicas devem olhar para os agentes sociais que dela fazem parte. Menciona a intervenção de variáveis nos processos de desenvolvimento e criação de políticas. Para o autor, hoje é necessário criar um sistema de ensino em que as exigências do novo capitalismo sejam vistas, sobretudo com relação ao envolvimento dos agentes sociais e suas especificidades; daí, propõe o termo Políticas de Subjetividade. Para Tedesco (2004, p. 567), “[...] *es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico*”.

⁴ O autor acredita que essa geração está perdendo o aporte dos valores clássicos no processo educacional mais precisamente na profissão docente. Ressalta a importância das relações comportamentais – aspectos subjetivos do comportamento humano que envolvem amor, liberdade, justiça, solidariedade e respeito.

Para os desafios do enfrentamento na profissionalização docente, envolvendo articular a tentativa de compreender a formação do professor e as implicações das especificidades dessa profissão, e para a prática do ofício, aposta-se nas contribuições de aspectos subjetivos, que se mostram interferir na práxis. Há aqui uma dimensão social para as questões externas, as quais podem afetar o comportamento profissional, principalmente no que diz respeito às interações tanto junto à gestão escolar, para o cumprimento das diretrizes e dos parâmetros legais da profissão, quanto às relações entre professores, alunos, pares ou, ainda, às interações junto às classes externas do ambiente escolar, a exemplo, da sociedade ou do agente familiar.

Na tentativa de vencer paradigmas arraigados em um sistema muitas vezes parecendo ter ficado aninhado no tempo, o professor pertencente ao mesmo contexto social que seus alunos e comunidade escolar passa a se constituir e se moldar no fazer da profissão. Esse sujeito social se constrói à medida que interage em seu meio, enquanto pensa e se organiza de modo particular ao seu grupo, considerando aspectos da individualidade (intuição e afetividade), o que o aproxima do âmbito coletivo, para a constituição de sua profissionalidade, conforme desenvolve as competências profissionais e os saberes experienciais reconhecidos por si.

En el plano del discurso se enfatizará uno u otro conjunto de componentes, según el interlocutor. Si se trata de ganar terreno contra la tradición [...] se insistirá en las competencias técnico-pedagógicas modernas pero cuando se pretende limitar el cientifismo y el afán reglamentarista y tecnicista de los nuevos especialistas en pedagogía, se levantarán las banderas del particularismo, la vocación, la intuición y la creatividad inherentes del oficio de enseñar. (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002, p. 3).

Nessa dimensão, acerca das especificidades do “estar na profissão” docente, parece haver um enfrentamento quanto ao impasse de tentar compreender e aceitar a necessidade de obtenção de novos recursos, envolvendo a formação disciplinar e teórica da formação do professor. Ora, se aspectos do “eu pessoa” (sujeito social) articulados ao “eu profissional” (NÓVOA, 1991, p. 17) mostram relevância para a constituição da profissionalidade e profissionalismo docentes, há uma necessidade concomitante de olhar a formação no que diz respeito aos saberes disciplinares e teóricos que instauram o “eu profissional” de professores se apresenta neste momento.

Com relação ao que foi abordado nos últimos parágrafos, Tedesco e Tenti Fanfani (2002, p. 4) trazem uma reflexão a respeito do caráter da profissão:

[...] profundamente relacional de la actividad docente, es decir, el hecho de que se despliega en una interacción cara a cara e intensiva maestro-alumno la convierte en una función directamente relacionada con la reproducción de la sociedad.

A prática docente, a partir da interação que é construída na relação do eu com o outro, mostra-se envolvida em um misto de saberes oriundos da formação acadêmica (dos saberes disciplinares e teóricos) e das experiências pessoais vividas e construídas a partir do senso comum (dos saberes experienciais e de valores), constituindo, assim, uma forma particular de atuação com representações para as situações que se assemelham entre si.

Analisar esse processo interacional do “cara a cara” parece possível a partir da compreensão do que pensa e como age o sujeito que assume o papel de professor. Neste artigo, como recorte da pesquisa, uma dessas compreensões se pauta no aspecto vocacional da profissão.

2.2 Vocação: conceito de (in)verdade

Historicamente, um dos fatores associados à escolha e manutenção da profissão docente é a vocação. Demartini (1993, p. 8) traz uma reflexão acerca desse aspecto quando afirma que a permanência docente está atrelada à questão vocacional, uma vez que esse “[...] conceito foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras que argumentavam que [...] atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas”. No cômputo geral, esse “conceito”, compreendido pelos educadores pesquisados pela autora, mostrou-se como prioritário para o ser docente.

Vale considerar que, a esse respeito, em determinado momento sócio-histórico, bastava haver o comprometimento com o tempo disponível para a prática de ensinar e o respeito à vida religiosa. Eram características ainda valorizadas e que serviam como justificativa à ausência de formação, valendo-se das virtudes femininas tradicionais. Isso direciona inclusive para a característica da feminização, na categoria do magistério, tema também discutido por Demartini (1993).

É a partir do pressuposto, de presença do caráter vocacional, que para Tardif (2013) o ser professor tem hoje uma carreira marcada por três grandes momentos sócio-históricos: a fase da vocação (que reflete o ato de doação, missão e sacerdócio), a fase do ofício (que concede ao ato de ensinar uma quase profissão) e a fase da profissão propriamente (da qual estamos vivendo). No entanto, o autor ressalta que o caráter vocacional da docência (pertencente à primeira fase) permanece nos dias atuais, latente na fase da constituição profissional. Convergindo com algumas dessas ideias, Nóvoa (2010, p. 157), quando retoma o

assunto formação, alega haver um pressuposto inalterável de que “[...] educar é preparar no presente para agir no futuro. O tempo da formação *hic et nunc* surge; portanto, dissociado do tempo da ação”.

A pesquisa, apesar de ter indicado a presença marcante da vocação, como aspecto fundamental para permanência na profissão, mostrou também que esta questão vem sendo entendida de uma maneira diferente. Não obstante, é ressaltada no estudo a importância dimensional que o aspecto da vocação parece se direcionar. As análises feitas por Villas Bôas (2014) parecem corroborar com esse efeito, de ir além do sentido de sacerdócio ou de doação missionária, visto haver para o aspecto vocacional o surgimento de conversão para como uma competência profissional, o que tensiona certa (in)verdade ou ideia de ressignificação a respeito do conceito até então considerado, tal qual sua etimologia.

3 RESULTADOS DA PESQUISA: UM RECORTE SINTÉTICO

A metodologia aplicada se apoiou no instrumento de medida co base na *Q-Metodology*⁵ que, conforme Novaes (2016) concede “alternativas aos estudos das singularidades dos indivíduos”, considerando sobremaneira a dimensão social da “constituição de subjetividades” (p. 15). E os dados obtidos instauraram subsídios necessários para a análise de conteúdo proposta por Franco (2005). Além desse instrumento, os participantes foram submetidos a um questionário composto por questões abertas e fechadas, afim de que o perfil do grupo correlato pudesse ser traçado e analisado.

De forma complementar, para a elaboração das inferências, que permitiram o alcance dos resultados apresentados na conclusão da dissertação, houve a coleta de dados verbais, a partir do “saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (LAPASSADE, 2005, p. 148), princípios estes da Observação Participante⁶. Coube uma ação de delimitação entre “o que” e “como” observar, para que as informações e os registros pudessem apoiar as análises da técnica aplicada como instrumento principal de medida – essa prática de observação foi de extrema relevância para evitar a falência das reflexões.

A elegibilidade dos sujeitos correlatos pressupôs: professores concursados para o Ensino Fundamental da rede municipal de Nazaré Paulista; moradores da região do município; atuantes nos primeiros anos da Educação Básica. Dessa forma, a pesquisa contou com um grupo de 26 professores – dos quais 24 corresponderam ao sexo feminino; a faixa etária foi de 15 deles abaixo de 44 anos; oito dos participantes informaram ter mais de 16 anos de atuação no magistério; e sete das professoras declararam ter cursado pós-graduação, sendo a graduação de maior relevância em Pedagogia (com 16 dos docentes participantes).

⁵ De acordo com Novaes (2016), essa metodologia “[...] oferece alternativas aos estudos das singularidades dos indivíduos, sem desconsiderar a dimensão social da constituição de subjetividades”.

⁶ Durante o desenvolvido do trabalho de campo, no município de Nazaré Paulista e com base nos parâmetros da Observação Participante, foram elencados relatos obtidos durante os diversos momentos de interações junto aos participantes das pesquisas que serviram de base para as análises declaradas nos resultados da investigação.

A partir da análise fatorial dos dados coletados pela técnica e questionário, as amostras foram organizadas de forma que foram gerados dois núcleos de sentido, denominados assim, como grupo A, ao qual correspondeu a maior proporcionalidade de sujeitos (14 professores), e grupo B, que representou 12 dos participantes. No grupo A, identificaram-se idade e tempo de atuação no magistério. No grupo B, respectivamente, houve maior número de profissionais com formação em *latu sensu* e professores que, além de atuarem no Ensino Fundamental, lecionavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora a importância da relação do eu com o outro e das interações humanas terem prevalecido em ambos os núcleos, repousando sobre esse aspecto as questões que envolveram a subjetividade como parte constituinte da profissionalização docente, essa “preocupação” se apresentou em proporções diferentes no grupo. Esse fator de diversidades foi o preponderante para a tomada de decisão em organizar a amostra dos 26 sujeitos nos dois núcleos ora apresentados.

A esse respeito, de instituição dos núcleos de sentido, o que se apresentou como distinção principal foi a maneira como o aspecto relacional da profissão docente (WITTORSKI, 2014a) mostrou suas interpretações acerca dos relatos dos professores. Como recorte sintético da pesquisa, este artigo apresentará os aspectos que direcionam para o “estar na profissão”.

Os resultados do estudo, aqui apresentados como parciais, mostraram que o aspecto vocacional, tido atualmente como uma especificidade da profissão docente, ocupou uma denotação que diverge de algumas tratativas que apresentam a ideia de missão, doação, feminização e sacerdócio como questões pertinentes aos significados fundamentados pela etimologia do termo aqui empreendido. Embora demonstrado o reconhecimento pelas questões afetivas, no que se refere ao “estar na profissão”, os pesquisados ressaltaram que a ideia de vocação torna-se válida desde que não esteja articulada ao sentido do amor maternal. Preferiram tratar o assunto como sendo de fundo afetivo simplesmente, parecendo chocar-se ao que estudos, dentre eles os de Tardif (2013), trataram como sendo característico do aspecto vocacional para o ofício, sobretudo das questões que especificavam a ideia de vocação dos séculos XVIII e XIX (do sentido de doação e da ação missionária).

Das inferências feitas a esse respeito, repousa uma delas, no fato de que a compreensão do termo vocacional, a partir das concepções de constituição da profissionalização docente, a priori, parece sofrer algum tipo de resignificação. Os sujeitos apresentaram outros termos como referenciais ao termo “vocação” e pareceram considerar que “o estar na profissão” esteja inserido em outro momento contextual – de um enfrentamento às mudanças que estão ocorrendo gradualmente na sociedade.

Como dimensão relevante, vale ressaltar que a afetividade foi elencada como o principal fator de justificativa de escolha pela profissão e de permanência no ofício. Haja vista que, quando lidam com os aspectos de formação, razões que os fazem manter no ofício e a visão que têm dos seus alunos, revelam valores que podem, de certo modo, atrelar a esse afetivo – por exemplo, nas respostas aos questionários e alguns relatos observados em campo –, os quais trouxeram afirmativas

[...] que dizem respeito a valores que se apresentam inicialmente como competências propriamente ditas e não raras foram argumentações que se articularam entre o “gostar do que faz”; “a relação que é mantida com o outro”; a ‘admiração’ pelo processo de ensino e aprendizagem, o “carinho” e o “gostar” dos alunos e o “amor” como muitas justificativas de permanência e escolha pela profissão. (MUNARI, 2016, p. 97).

Ainda, a partir dos relatos coletados durante a observação, 15 professores demonstraram a importância relativa ao outro nas interações. Depoimentos como: “o convívio, a interação, o companheirismo, a solidariedade” (Professora 9); “a capacidade de interagir com os alunos e colegas de trabalho” (Professora22); “o contato com os alunos” (Professora26) e, ainda, “as crianças que esperam muito da gente” (Professora2) são carregadas de representações que me permitem refletir sobre a importância que o outro representa nas relações de interações que são mantidas entre eles quando do desempenho das atividades em sala de aula entre aluno e professor (MUNARI, 2016).

A aparente afetividade referenciada direciona reflexões que podem dizer respeito aos valores humanos trazidos para as relações mantidas no exercício da profissão e traduzidos como habilidades ou capacidades. São questões, como mencionadas por Tenti Fanfani (2007), que remetem para a ideia de “competências comportamentais a partir de valores clássicos”⁷.

Em resumo, conforme apontado verificou-se certa relevância ao fato de ‘gostar’ de ser professor que, inclusive, apareceu como um item bastante relevante nos relatos da observação de campo e das respostas dos questionários. Uma ressalva a respeito desse termo ‘gostar’, está condicionada às relações que são mantidas entre os sujeitos da pesquisa junto aos alunos, pares e a gestão escolar. O que parece se distanciar da articulação ao sentido fraternal do termo ‘gostar’ aproximando-se do aspecto comportamental diante à profissão, inclusive, se apresentando como necessário para as relações de interações em sala de aula.

Acerca dos motivos que levavam os sujeitos da pesquisa a permanecerem na profissão percebeu-se que aspectos da afetividade, mantinham-se carregados de representações que caracterizaram esse grupo, tornando ainda mais correlato.

⁷ Esse tema é mais bem abordado na pesquisa realizada por Munari (2016).

A Figura 1, tomada com referência do que vem sendo abordado até aqui, retrata a visão geral sustentada nos principais temas discutidos junto aos participantes.



Figura 1 – Permanência e Justificativa de escolha da profissão
Fonte: Adaptada de Munari (2016, p. 96-99).

Significa afirmar que, para esse grupo específico, a constituição da profissionalização docente permeia os fatores tanto da formação disciplinar e teórica quanto dos fatores da subjetividade docente, traduzidos pela afetividade, no campo das competências profissionais construídas a partir dos saberes experiências e dos valores comportamentais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a formação docente implica refletir sobre os aspectos dos saberes formativos e das questões que entrecruzam essa formação para a constituição da profissionalidade dos sujeitos atuantes no campo da educação escolar. No que tange a essa articulação, a pesquisa entendeu que a abordagem das questões da subjetividade foi importante para as reflexões dos resultados apresentados, os quais aqui estão parcialmente elencados e envolvem aspectos de escolha e permanência na profissão.

Nesse sentido, pode-se concluir que, apesar de haver estudos que elencam a “vocação” como justificativa para o “estar na profissão”, esta pesquisa propõe um olhar mais profundo, na medida em que explora essa questão vocacional, no âmbito de suas significações, as vistas do que pensavam os participantes sobre a construção do pensamento para o trabalho docente, ou seja, a partir da perspectiva desses sujeitos na articulação dos saberes construídos na prática, “[...] indicando como estruturam os conhecimentos da ciência da educação com os conhecimentos do ‘sentido comum’ sobre a educação [...]” (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011).

A situação, partindo desse ponto de reflexão, apresenta-se de forma bastante estimulante, principalmente,

quando se analisa a visão dos sujeitos que se manifestaram em relação aos aspectos de permanência ou manutenção da profissão – até porque estes parecem entender esse caráter como uma competência profissional, que se molda a partir do que possa ser compreendido como valores do comportamento humano que perpassam por uma profissão enviesada pelas interações sociais.

Para a questão da subjetividade, são feitas inferências de que esse construto direciona para a ideia de que a presença humana, no seu papel como sujeito atuante, pode criar possibilidades de aprofundamento na análise educacional, sobretudo nas tratativas que possam vir a favorecer a trajetória docente, quando da constituição da profissionalização. Considerar aspectos que vão além da formação disciplinar e teórica, e que sejam estes designados pelos saberes do senso comum, que perpassa a formação prática pode vir a ser um caminho de reorganização, para um sistema mais interativo e articulado entre saberes teóricos e a práxis propriamente dita – no âmbito, inclusive de “[...] conteúdos cognitivos e avaliativos resultantes das (re) construções mentais dos sujeitos”, no contexto de pertença do qual fazem parte (MENIN; GUIMARÃES; SEIDMANN, 2012, p. 236).

Esses achados corroboram para a ideia de continuidade do estudo a partir da concepção de revisitar os conceitos e as significações que perpassam para a ideia de permanência e escolhas pela profissão docente a partir do caráter vocacional, traduzido aqui pelo aspecto da afetividade. Haja vista que permaneceu a inquietação pela necessidade em abordar mais profundamente dessa questão afetiva, que se fez valer para justificar o que vinha sendo chamado de “vocação para o magistério”. Como afirma Tedesco (2004, p. 567) traz “[...] *es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico*” e, ainda, Tardif (2002), autor que comenta acerca da experiência do sujeito a partir de seus saberes adquiridos no senso comum pela experiência transferida na práxis.

Nos processos de desenvolvimento profissional, nota-se a necessidade de que seja dada atenção a representações, crenças, preconceitos dos docentes, por que estes são aspectos que afetam a constituição da profissionalidade e, concomitantemente, que podem dificultar as mudanças e as transformações no eixo educacional. Torna-se, portanto, necessário, fazer virem a tona “[...] essas representações e analisá-las criticamente para poder encontrar formas de transformá-las” (ANDRÉ, 2010, p. 176), uma vez que, desconsideradas, passam a agregar ainda mais espaço ao momento de mal-estar da docência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.

Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, 1993.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; GUIMARÃES, Célia M; SEIDMANN, Suzanna. Representações de futuros professores sobre a aprendizagem de seus alunos: uma perspectiva comparativa entre Argentina, Brasil e Portugal. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. (Org.). **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: PUCPR, 2012. p. 233-270.

MUNARI, Keiti de Barros. **Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

MUNARI, Keiti de Barros; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Profissionalização docente: o estar na profissão. In: NOVAES, Adelina de Oliveira; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. **Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisa com a técnica Q**. Curitiba: PUCPR, 2016. p. 107-125.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.156, p.100-115, abr./jun. 2015.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Metodologia Q: uma estratégia investigativa para o estudo das singularidades. In: NOVAES, Adelina de Oliveira; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. **Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisa com a técnica Q.** Curitiba: PUCPRes, 2016.p. 15-30.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antonio. **Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, Antonio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. In: NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, nov. 2002. p. 21-77.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 157-187. (Pesquisa (auto)biográfica. Educação. Clássicos das histórias de vida).

NÓVOA, Antonio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão docente. **Salto para o Futuro** – Edição Especial, São Paulo, ano XIX, n. 14, p. 2-9, out 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Betânia Leite; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddd1=5055>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba: PUCPress, 2013.p. 21-36.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 nov. 2016.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de Oportunidades y Política Educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, Emilio Tenti(Org.). **El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, R. T. **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: PUCPR, 2012. p. 15-32.

TEDESCO, Juan Carlos; TENTI FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos tiempos y nuevos docentes. In: CONFERÊNCIA REGIONAL “EL DESEMPEÑO DE LOS MAESTROS EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: NUEVAS PRIORIDADES, 1., 2002, Buenos Aires. **Documentos**. Buenos Aires: IPE UNESCO, 2002. p. 1-24.

TENTI FANFANI, Emilio Tenti. **La Condición Docente: Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú Y Uruguay**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI; Editores Argentina, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144319so.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

TENTI FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

VILLASBÔAS, Lúcia Pintor Santiso. La professionnalisation enseignante dans le contexte brésilien: quelques notes sur ses tensions et ses défis. **Administration et éducation**, v. 4, p. 50-60, 2014.

WITTORSKI, Richard. Da fabricação das competências. In: TOMASI, António. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 75-92.

WITTORSKI, Richard. Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. **Investigar em Educação**, Paris – Fr: L’Harmattan, 2. série, v. 1, n. 2, p. 31-38, 2014a.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400894&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 29 nov. 2016.

Recebido em: 28/12/2016

Aprovado em: 31/01/2017