



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: DIÁLOGO SOBRE A (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

**Jhonnys Ferreira do Nascimento**

*Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)*

*lord.jhonnys@hotmail.com*

**Lidianny Susy de Queiroz Dias**

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)*

*lidiannysusy@yahoo.com.br*

**Débora Maria do Nascimento**

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)*

*pedeboramar@yahoo.com.br*

**Resumo:** Este artigo originou-se de uma pesquisa monográfica e se propõe a discutir o processo de (auto)formação de professores(as) dos anos iniciais, utilizando como aporte teórico-metodológico a pesquisa bibliográfica. Nas últimas três décadas a literatura educacional vem sendo enriquecida por discussões de várias áreas do conhecimento, tais como: Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação, assim como as demais Ciências da Educação, entre elas a própria Pedagogia. Ao compreenderem os processos de transformação da sociedade, observam a necessidade de redefinir o modelo escolar, que vem se arrastando desde a criação da escola, no século XIX, assim como, o papel da escolarização em uma sociedade tida como do conhecimento. A questão norteadora dessa pesquisa é: Com as transformações da escola, quais as implicações para a formação de professores(as)? Os objetivos elencados para realização dessa pesquisa consistem em: Discutir o processo de formação de professores nas últimas décadas; Avaliar a (des)valorização do trabalho docente de acordo com a literatura abordada; Demonstrar a importância da análise das histórias de vida dos docentes que percorreram o caminho da formação profissional. A metodologia utilizada foi a leitura de obras que discutem o tema aqui apresentado, interpretando as ideias principais dos autores através do método qualitativo de pesquisa. Ao término dessa pesquisa, percebemos que existe, de acordo com os autores abordados e com os diálogos dos professores avaliados em nosso cotidiano, uma desvalorização do trabalho docente.

**Palavras-Chave:** Formação Docente, Desprofissionalização do Ensino, Valorização do Magistério, Profissionalização.

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo desse artigo é divulgar os resultados da pesquisa bibliográfica feita para realização do trabalho monográfico: “PERCORRENDO O CAMINHO DAS ÁGUAS: A ESCOLHA PROFISSIONAL DOS(AS) ALUNOS(AS)-PROFESSORES(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN”, que versou sobre a escolha



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

profissional pela profissão docente, tendo como sujeitos da pesquisa professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse escrito realizamos uma revisão bibliográfica dos principais autores que discutem profissionalização da docência e (auto)formação de professores.

As discussões sobre formação de professores(as) vêm ganhando destaque no âmbito acadêmico nas últimas três décadas, ênfase para os debates norte-americanos, principalmente com a publicação do livro “O professor reflexivo”, de Donald Shon, que tornou-se, ao longo dos anos, um norte para as demais publicações sobre formação profissional em todo o mundo; e os debates europeus (ESTEVE, 1999; JOSSO, 2010; NÓVOA, 1992, 2007, 2008; NÓVOA, FINGER, 2010; SCHON, 1992). No Brasil, assim como em outros países, os(as) pesquisadores(as) se utilizam dessas discussões para (re)criar novos pressupostos sobre formação de educadores(as) (BRZEZINSKI, 2002; BUENO, 2005; CATANI *et. al.*, 1997; RAMALHO, NUÑES, GAUTHIER, 2004). São discussões heterogêneas, que visam (re)discutir a profissão docente, sejam quais forem os aspectos, tendo em vista a crise pela qual passa o magistério, e que se arrasta há décadas (NÓVOA, 2008).

Nóvoa (2008, p. 22), ao empreender uma análise acerca do processo histórico de profissionalização da docência, observa que o magistério está passando por uma profunda crise, que se arrasta há décadas, “[...] e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo”. Segundo o autor, os sinais desta crise são perceptíveis a qualquer sujeito: observemos a situação de mal-estar (ESTEVE, 1999) na qual se encontra os(as) professores(as): baixos salários, insatisfação com o Estado, dificuldades nas relações professor(a)-aluno(a), professor(a)-família, insegurança profissional por causa das constantes transformações sociais que afetam fortemente a docência (IMBERNÓN, 2002).

Historicamente o magistério passou por momentos de profissionalização e momentos de proletarização, não conseguindo atingir o mesmo *status* profissional de outras profissões tradicionais. Um dos fatores que mais influenciou a proletarização da docência, aqui no Brasil, foi a entrada massiva de professores(as) nos sistemas de ensino, por causa da ampliação de vagas no movimento de democratização do acesso às escolas, principalmente na década de 1980/1990. A mesma preocupação que se teve com o acesso dos(as) alunos(as), não se teve com a formação dos(as) professores(as) que iriam assumir as salas de aulas, o que culminou no ingresso de pessoas que não tinham formação inicial adequada para exercer a difícil tarefa de ensinar.

Na contemporaneidade, não se concebe discutir formação de professores(as), seja inicial ou continuada, sem refletir sobre as implicações



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

desse processo na profissionalização do magistério, se assim almejamos alcançar o *status* profissional de outras profissões socialmente prestigiadas, tais como a medicina e o direito. Os baixos salários e a limitação do poder/autonomia se juntaram ao aspecto discutido no parágrafo anterior, contribuindo para a proletarização, ou, como sugere Nóvoa (2008), na desprofissionalização<sup>1</sup> do ensino. Os(as) professores(as) são vistos(as) pelo Estado e por grande parte da sociedade como funcionários(as), e não como profissionais autônomos(as), que possuem poder de decisão sobre suas funções e profissão.

Uma valiosa fonte de pesquisa que nos faz comprovar as teorias aqui discutidas pela literatura educacional são os relatos de memória sobre as experiências profissionais, tanto de professores iniciantes quanto dos docentes que já estão há algum tempo exercendo o magistério. As histórias de vida em formação são caracterizadas por diferentes momentos, marcados por três grandes movimentos educacionais, que desde o início do século XX, contestam o modelo hegemônico escolar: Educação Nova, Educação Permanente e Histórias de Vida/ Método (auto)biográfico.

O modelo de escola que conhecemos na atualidade é uma construção histórica, datada do início da modernidade, após as transformações socioeconômicas e culturais advindas das revoluções europeias (Revolução Industrial, Revolução Francesa, etc.). Mesmo sabendo que as práticas educativas já existiam, esse modelo pedagógico, de um(a) mestre(a) ensinando a uma sala de alunos(as) dispostos(as) a aprender, é uma forma de organização moderna, que viria ao longo dos séculos torna-se hegemônica (CANÁRIO, 2005).

Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas são importantes para a compreensão das mudanças que ocorreram nas últimas décadas no processo de escolha profissional pelo magistério, bem como o lento processo de valorização profissional dos indivíduos que seguem a carreira docente. A profissão docente passou, ao longo do século XX, a ser vinculada a ideia de vocação, o que descaracteriza o teor profissional. Interligado a isso, os relatos de história de vida em formação nos demonstram que o magistério é desvalorizado desde o momento da escolha, e aliado ao discurso de vocação, cria uma imagem social do professor(a) que não se vincula aos valores do profissionalismo, mas do indivíduo vocacionado.

Para realização dessa pesquisa, buscamos atingir os seguintes objetivos: Discutir o processo de formação de professores nas últimas décadas; Avaliar a (des)valorização do trabalho docente de acordo com a literatura abordada; Demonstrar a importância da análise

---

<sup>1</sup> Proletarização e desprofissionalização são tidos como sinônimos neste trabalho. E mesmo na literatura estudada esses conceitos possuem o mesmo sentido semântico.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

das histórias de vida em formação dos docentes que percorreram o caminho profissional do magistério. Para atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando autores como: Nóvoa (2007; 2008; 1992); Brzezinski (2002); Bueno (2005); Catani *et. al.* (1997); Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004), dentre outros.

A leitura e interpretação dos dados colhidos nos fez compreender que o processo de escolha pela profissão docente e as mudanças no processo de formação é moldado por valores historicamente construídos, culturalmente repassados através dos discursos, e legitimados por fatores socioculturais que transformaram ao longo das últimas décadas o profissional docente em um indivíduo vocacionado.

## **METODOLOGIA**

Como escrevemos anteriormente, esse artigo é um desdobramento de uma pesquisa monográfica, e trata-se de uma revisão de literatura sobre a profissionalização docente. O método utilizado para coleta de dados foi a pesquisa qualitativa, onde apresentamos e discutimos autores que contribuíram para cumprir os objetivos propostos, citados na introdução deste escrito. Os principais autores revisados foram: Nóvoa (1992); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Mark Ginsburg (1990); David Labaree (2000); Nóvoa (2009); Popkewitz, (1992); Bakhtin (2004); Brasil (1996).

Após a leitura, comparamos as ideias defendidas por esses autores, e verificamos que atualmente vivenciamos um momento na profissão docente onde os discursos sobre profissionalização ampliaram-se, mas, como nos faz pensar Labaree (1992, *apud* NÓVOA, 2009, p. 15): “[...] os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores, etc.) mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores”. É perceptível que foi se legitimando ao longo dos anos a figura dos(as) especialistas universitários(as) em educação, mesmo que estes(as) não tenham nenhuma ligação estreita com a prática profissional, o que deslegitimou os(as) professores(as) práticos(as)<sup>2</sup> de sua própria profissão, e a possibilidade de intervir no seu campo profissional, “[...] reduzindo-os a um papel secundário na formação de professores e na investigação educacional” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Ao assumir esse posicionamento de crítica com relação aos discursos de profissionalização, e isso é perceptível em toda sua obra, o citado autor busca instigar a

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Donald Schon para referir-se aos(as) professores(as) que atuam no nível da Educação Básica, diferenciando-os(as) dos(as) professores(as) universitários(as).



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

reflexão sobre a autonomia dos(as) professores(as) práticos(as) com relação à sua profissão; em aspectos como formação e construção de conhecimentos, já que na atualidade, estes estão sob o domínio de pesquisadores(as) universitários(as) e especialistas. Nesta perspectiva, sugere três medidas para o desenvolvimento profissional: (I) É preciso passar a formação de professores(as) para dentro da profissão; (II) É preciso promover novos modos de organização da profissão; e (III) É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores (NÓVOA, 2002, 2009, 2011).

Ao defender que a formação de professores(as) deve passar para “dentro” da profissão, o referido autor observa que não deveria existir uma segregação entre a comunidade de formadores(as) de professores(as) e a comunidade dos(as) professores(as) e, tal como ocorre na medicina, onde os(as) médicos(as) mais experientes são responsáveis, também, pela formação dos(as) médicos(as) novatos(as), os(as) professores(as) atuantes devem possuir destaque na formação dos(as) alunos(as)-professores(as). Pois, “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 32).

Nesse sentido, as ideias expostas pelo autor acima citado contribuem para cumprir os objetivos dessa pesquisa, ao listar três medidas imprescindíveis para o desenvolvimento e valorização do profissional em educação. Passamos agora a apresentar os resultados e discussões de nossa pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como bem compreende Nóvoa (1992, p. 12, grifo nosso): “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. *Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão*”. É neste sentido, do pensar a profissão, que se inserirá as nossas discussões, pois, compreendemos que não se deve desconectar as reflexões sobre desenvolvimento profissional das reflexões acerca da profissionalização do ensino.

Faz-nos pensar Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 48) que, na década de 1980, nos Estados Unidos, se inicia as discussões sobre o(a) professor(a) como profissional do ensino, pois, não se poderia conceber o ensino como “[...] atividade profissional se não eram profissionalizados os professores”. As influências desses debates são perceptíveis até a



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

atualidade em várias partes do mundo, como por exemplo, na reestruturação do tempo e currículos de formação.

Encontramos em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50), uma definição de profissionalização que complementa a anteriormente citada:

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

Mark Ginsburg (1990) ocupa-se com os fatores macros da profissão, estatuto, rendimentos e autonomia, para definir profissionalização. Já Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), propõem a construção de conhecimentos, saberes/competências, para a atividade profissional, como tessitura da profissionalização. Para os(as) citados(as) autores(as), dois aspectos interligam-se compondo a profissionalização: a profissionalidade e o professionismo.

A profissionalidade é um aspecto interno da profissão, através dela “[...] o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes de sua profissão” (RAMALHO, NUÑES, GAUTHIER, 2004, p. 51). Esse aspecto da profissionalização, a profissionalidade, como a construção de um repertório de saberes necessários ao desenvolvimento da profissão, constitui-se em um movimento mundial de pesquisas que, nas últimas décadas, enriqueceu-se primeiramente com as contribuições da Sociologia do Trabalho e das Profissões e, depois, “[...] vai ser dominada por questões emergentes da problemática da profissionalização do ensino, na qual se tem procurado reconhecer a necessidade de um repertório de conhecimentos específicos à profissão [...]” (NASCIMENTO, 2011).

O segundo aspecto da profissionalização, o professionismo é “[...] 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” (RAMALHO, NUÑES, GAUTHIER, 2004, p. 53). Esse espaço público da profissão é de extrema importância para a consolidação do *status* profissional, pois, se faz necessário que a sociedade veja o ensino como uma atividade complexa, e não é qualquer pessoa que pode exercê-la, visão essa arraigada nos discursos do senso comum.

Comungando das ideias de David Labaree (2000), Nóvoa (2009, p. 33) observa que: “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo para o desprestígio da



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

profissão”. Toda profissão carrega em si um *corpus* de saberes que é indispensável para sua efetivação, o que resulta na necessidade de formação adequada em vistas a construção destes saberes e competências.

O rótulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde afetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo *profissional* é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concebe posição social e privilégios a determinados grupos (POPKEWITZ, 1992, p. 40).

Conforme expressa o citado autor, a palavra profissão é utilizada socioculturalmente para distinguir um ofício prestigiado, que possui a confiança da sociedade, de outro que não possui a mesma organização estrutural, ou seja, que ainda está em um nível aquém de profissionalização. E, normalmente, a palavra profissional designa prestígio e privilégios a determinados grupos, que possuem uma formação especializada para exercer a profissão.

Ao refletirmos sobre essas duas palavras: profissão e profissional, e os derivados aqui debatidos, queremos indicar a carga ideológica dessas expressões, que, ao longo da história, tiveram seus significados reconstruídos, de acordo com o tempo e o espaço, sendo utilizadas, muitas vezes, para rebaixar a importância de determinados ofícios, tais como o magistério. Compreende Bakhtin (2004, p. 95, destaque no original) que: “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”.

Perpassado este primeiro momento, em que buscamos definir alguns conceitos básicos para as discussões sobre formação inicial e/ou continuada, se assim quisermos inseri-los em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, podendo interligar estes aspectos ao próprio movimento de profissionalização do ensino. Como sugere Nóvoa (1992, p. 28, destaque no original): “Os professores têm de se assumir como *produtores* da ‘sua’ profissão”; para que isso ocorra, é relevante que a formação contribua “[...] para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 38), pois, “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Neste interim, Nóvoa (2002, p. 52, destaque no original) expõe que, perpetuou-se uma lógica de formação de educadores(as) articulada, essencialmente, “[...] com os *objetivos de desenvolvimento do sistema educativo* e não com *objetivos de desenvolvimento da profissão docente*”. E isso é perceptível não somente na



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

realidade portuguesa, mas, também, aqui no Brasil. Desde o final da década de 1990, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, que advogava a formação em nível superior como básica para o exercício profissional, haja vista a quantidade massiva de professores(as) leigos(as), que começam a surgir políticas públicas de formação de professores(as), estando estas direcionadas ao desenvolvimento dos sistemas de ensino e não ao desenvolvimento da profissão docente.

Mesmo com as controvérsias e possibilidades de diferentes interpretações, o Artigo 62 da referida Lei advoga que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 12).

A lacuna encontrada neste artigo é com relação ao magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, segundo a lei, poderia ser ministrado por docentes com nível médio. Utilizando uma linguagem metafórica, poderíamos tentar comparar a lógica do artigo com a medicina: Um(a) médico(a) estuda seis anos para clinicar um(a) adulto(a), então, só precisaria estudar três para atender uma criança. O fator levantado pela LDB só ressalta um aspecto: Se a atividade docente é desprestigiada, a dos Anos Iniciais é muito mais. Estamos de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 53), quando estes(as) ponderam que: “Exige-se do profissional do ensino que tenha uma formação aprimorada, obtida em curso de formação superior, e bastante refinada. Essa é uma das condições para a conscientização de formação inicial na busca da identidade como profissional”.

Como nos faz pensar Canário (2005, p. 69, grifo nosso), essa forma de organizar o ensino, baseia-se “[...] num princípio de revelação (o mestre que sabe ensina ao aluno ignorante) e num princípio de cumulatividade (**aprende-se acumulando informações**), o modo escolar propõe processos de aprendizagem baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos”. Ao longo de sua história “[...] a escola introduziu uma ruptura com a experiência dos indivíduos, fazendo emergir modos de aprendizagens ‘deslocalizados’. Nesta perspectiva, a experiência de cada aprendente tende a ser encarada como um obstáculo à aprendizagem” (CANÁRIO, 2005, p. 71).

Ao refutar o modelo escolar tradicional, essencialmente nos aspectos de tempo e espaço de formação, temos como exemplo o movimento das histórias de vida e método (auto)biográfico, que buscam centralizar as experiências



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

de vida no processo formativo, inserindo-o numa perspectiva autoformativa. A defesa aqui é que o indivíduo passe do saber-fazer com o(a) outro(a), heteroformação, para o saber-fazer sozinho, autoformação, gerando um autoconhecimento (PASSEGGI, 2008). Antes de ser utilizado com essa finalidade, o método (auto)biográfico começou a ser utilizado como um instrumento de pesquisa pelas Ciências Sociais.

A perspectiva metodológica da biografia, enquanto mecanismo de pesquisa, aparece no final do século XIX na Alemanha, como uma alternativa aos instrumentos positivistas característicos da Sociologia naquela época. De forma sistemática, foi utilizada pela primeira vez pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, nos anos de 1920 e 1930 (FINGER, NÓVOA, 2010). Isso ocorreu por causa da “[...] necessidade de uma renovação metodológica provocada pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia” (FERRAROTTI, 2010, p. 34).

Segundo Ferrarotti (2010), existem dois aspectos escandalosos do método biográfico: o primeiro é o de atribuir a subjetividade o valor de conhecimento científico, haja vista que a biografia é eminentemente subjetiva, retratando a realidade social a partir de um determinado ponto de vista, ou seja, de um sujeito inscrito em um tempo e um espaço social. O segundo aspecto diz respeito ao rompimento com as metodologias clássicas da sociologia positivista, que tinham na quantidade e na experimentação suas bases teóricas e, na contramão disso, a biografia é uma metodologia inteiramente qualitativa.

Nossa compreensão acerca de ciência moderna esta interligada a um modelo de inteligibilidade do real que surgiu nos séculos XVI e XVII, com as revoluções de Descartes, Newton, Copérnico e Galileu, entre outros, que fizeram cair por terra a visão de mundo, e de conhecimento, característica da Época Medieval, fundamentada em dogmas até então aceitos como verdades irrefutáveis (SANTOS, 2004).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os quase dois séculos de fundação da escola foram se perpetuando até a atualidade, e esse modelo formativo ainda é desenvolvido em instituições de ensino. Mas, ao longo do século XX, três grandes movimentos educacionais contestaram esse paradigma: O Movimento da Educação Nova, que tem seu auge nos anos vinte; A Educação Permanente, uma resposta à crise social dos anos setenta; e o movimento das Histórias de Vida em Formação e do Método (auto)biográfico, que aparece desde os anos 1980 como uma nova epistemologia da formação (NÓVOA, 2010).



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Como podemos perceber, o modelo tradicional racionalista dominou, e ainda domina, mesmo que de modo menos centralizado, a produção de conhecimento científico, acarretando a hegemonia deste paradigma que coloca a margem quaisquer outras formas de conhecimentos que não estejam dentro destes princípios. Essa situação gerou a transformação das Ciências Humanas que tiveram que se adequar a este modelo mecanicista, pois, só assim, garantiriam seu estatuto científico (SANTOS, 2004).

Também compreende Nóvoa (2010) que nas sociedades ocidentais esse modelo escolar impregnou todas as práticas de formação. Mesmo com as transformações sociais das práticas formativas, o pressuposto hegemônico escolar de que educar é preparar no presente para agir no futuro manteve-se incólume, implicando na segregação entre o tempo de formar e o tempo de agir. Compreendemos, desse modo, que o tempo é distanciado do espaço formativo, ou seja, esse modelo não interliga os conhecimentos a serem apre(e)ndidos das situações reais onde estes serão mobilizados.

O modelo escolar acredita, ainda hoje, que pode preparar um indivíduo sem se utilizar das situações concretas onde este vive. Isso é perceptível quando analisamos os conteúdos que são ministrados nas escolas: muitos deles são inúteis para os(as) alunos(as), que não compreendem o sentido dessa aprendizagem. A formação dos profissionais do magistério também está inserida nesse contexto educacional.

Assim, chegamos ao término desse artigo com a certeza de que as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas no processo de formação de professores demonstram que o caminho trilhado pelos profissionais docentes é moldado por condicionantes sociais, econômicos e culturais que contribuem para a desvalorização da carreira profissional do magistério, e as novas formas de pesquisa, como os relatos autobiográficos, nos mostram a desvalorização da docência desde o processo de escolha até o início do trabalho em sala de aula, o que contribui de forma negativa para o processo de (auto)formação daqueles que escolhem o magistério como profissão a ser seguida.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 1996.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, Plano editora, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, Ano 8, n. 11, p. 75 – 104, jan./jun. 2005.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Portugal, Porto: Porto Editora, 2005.

CATANI, Barbara Denice *et. al.* **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. (Coleção Educar).

FINGER, Matias; NÓVOA, António. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NASCIMENTO, Débora Maria. **Saberes Docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental**. 2011, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O regresso dos professores**. Lisboa: EDUCA, 2011.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação).

POPKEWITZ, Thomas S. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências”** revistado. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.