

O JOGO DAS RELAÇÕES INTER E INTRASUBJETIVAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI-DMTE)

GT 01 – Práticas Docente e Profissionalização de Professores

O movimento de professores, em todo o ocidente, tem apontado insistentemente para a necessidade de redefinição das políticas de formação de professores no que tange à articulação que deve existir entre a formação inicial e a continuada e a reafirmação da profissionalização, como instrumento de valorização profissional (NÓVOA, 1999; PERRENOUD, 2001; GIMENO SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998; ALARCÃO, 2001, entre outros). Neste texto, pretendemos resgatar essas discussões apresentando elementos que possam contribuir para ampliar reflexões sobre a profissão do professor.

1 O EU PESSOAL, O EU PROFISSIONAL

Desde a educação básica até o ensino superior, graduação e pós-graduação, a profissionalização vem se constituindo em uma luta empreendida pelos professores. Para se tornar uma conquista, ela não deve ser uma simples soma de iniciativas individuais, tampouco consequência de políticas governamentais centralizadas, mas um ofício e uma aventura coletiva dessa categoria (PERRENOUD, 2001).

Dessa maneira, a profissionalização é uma necessidade que envolve, sobretudo, a introdução de uma luta organizada, sistemática e contínua da categoria docente, pois, apenas dessa forma, as condições de ensino e a cultura escolar poderão ser modificadas. É por esse motivo que Perrenoud (2001, p. 11) destaca: “o professorado, no momento atual, para responder aos desafios impostos pelo contexto educativo, deve, na maior parte dos países ocidentais, passar do *status* de executante para o de profissional”.

O melhor caminho para a efetivação dessa luta envolve melhoria das condições de trabalho, conquista efetiva de autonomia das ações didáticas e, sobretudo, do processo de formação inicial e continuado dos professores.

De forma explícita ou latente, a cultura docente está diretamente ligada à natureza do processo educativo e social. O incremento na qualidade dos processos formativos implica tanto em modificação das ações do professorado quanto no seu desenvolvimento profissional.

Neste estudo, optamos pela utilização do termo desenvolvimento profissional, por considerar, tendo como base os argumentos de Giovanni (2003), a idéia de percurso pessoal e profissional docente, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências. Trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Nesse ponto de vista, concordamos com o pensamento de García (1999) a respeito de desenvolvimento profissional, pois ele supera a concepção individualista e celular das práticas habituais que o relaciona apenas à formação permanente, considerando-o como um processo em que o professor busca constantemente obter conhecimentos capazes de proporcionar-lhe a compreensão de si mesmo, das relações pedagógicas, cognitivas, teóricas, profissionais e da carreira¹ docente.

Nessa linha, estamos considerando desenvolvimento profissional como um conjunto de processos essencialmente formativos que possibilita aos professores a compreensão das

¹ Carreira significa tanto o processo pelo qual o professor se move na hierarquia de papéis profissionais quanto o compromisso com uma forma de vida e de trabalho.

relações e dos aspectos estruturais existentes na sua prática social², na sua prática docente³ e na pedagógica⁴, permitindo-lhes a produção de um novo conhecimento profissional, baseado na reflexão das ações empreendidas nos contextos de sua atuação.

Para compreendermos o desenvolvimento profissional do professorado, é necessário considerar a importância de sua trajetória formativa e profissional na construção do percurso pessoal e de trabalho pois, segundo Lima e Reali (2002), o desenvolvimento profissional não é um estado de maestria, adquirido por meio de ações formativas pontuais, é um estado nunca acabado, supondo uma construção contínua, vinculada, sobretudo, tanto às histórias de vida, às experiências pessoais e profissionais, aos percursos formativos, quanto às relações compartilhadas nos contextos de trabalho.

Na busca de uma nova dinâmica para a formação do educador, mais que em outras épocas, os referenciais atuais têm anunciado a necessidade do professor voltar o seu olhar para duas dimensões que se articulam e complementam-se: o processo de desenvolvimento interno, o eu pessoal, e o externo, o eu profissional. Esse olhar, em termos de formação docente, tem tido repercussão atualmente na construção da sua identidade, pois revela, dentre outras, a formalização do saber-dizer científico no seu saber-fazer.

Vários autores na atualidade, dentre os quais destacamos Nóvoa (1999), destacam que no processo de desenvolvimento profissional se entrelaçam a dimensão pessoal, os percursos partilhados com os pares, as situações de reflexão e as condições de trabalho dos professores.

Nessa direção, Cunha (1998) destaca as experiências de vida e o ambiente sócio-cultural e de trabalho como componentes-chaves na explicação do desempenho profissional do professor. Consideramos, portanto, que o conceito de desenvolvimento profissional incorpora a unidade entre o pessoal e o profissional, além de representar, de forma muito concreta, a relação existente entre os elementos exteriores e os interiores na constituição da profissionalidade docente.

Visto que não pretendemos dicotomizar a relação entre a ação e o pensamento, nem tampouco entre o eu pessoal e o eu profissional, pretendemos apresentar, neste espaço, como o processo de internalização auxilia na compreensão do devir profissional docente. De um modo geral, estamos considerando tanto a dimensão pessoal e formativa quanto a profissional como formadoras e caracterizadoras da condição do ser professor e do seu desenvolvimento profissional.

2 ATRIBUINDO SENTIDO À AÇÃO DOCENTE

Segundo Leontiev (1978b), a unidade básica da atividade humana é a ação e da consciência humana é o sentido atribuído a essa ação. Toda ação humana é consciente e dirigida pela relação entre o sentido e o significado, por essa razão o processo de significação é, ao mesmo tempo, interpessoal e intrapessoal.

Nessa perspectiva, as condições subjetivas da prática docente referem-se à compreensão, construída coletivamente, do significado dessa atividade. Essa compreensão é solidificada a partir do processo de formação a que o professor se submete. As condições objetivas referem-se ao significado que esse profissional atribui ao seu trabalho, ao objetivo de seu ensino, que é de fazer com que o aluno se aproprie dos conhecimentos e tenha

² Prática social está sendo compreendida como o processo pelo qual o professor produz e reproduz as condições materiais e ideais e as relações sociais que possibilitam a sua existência pessoal.

³ Prática docente está sendo compreendida como o trabalho de caráter mais abrangente desenvolvido pelo professor em condições sociais, históricas e institucionais.

⁴ Prática pedagógica está aqui sendo compreendida como o trabalho desenvolvido na classe, em que se evidencia a relação professor-conhecimento-aluno, centrado no ensinar e no aprender.

consciência das condições reais e objetivas da realidade.

Basso (1998, p. 21) ressalta a necessidade do “exame das relações entre as condições subjetivas, a formação do professor, e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas do trabalho”, para poder compreendermos, efetivamente, como a função docente se constitui e de que maneira essas categorias têm contribuído para a sua profissionalidade⁵ e o seu desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, analisaremos as condições subjetivas e objetivas do fazer de um grupo de professores, extraindo reflexões que nos permitam compreender o seu percurso de construção pessoal e profissional e os modos de aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente.

As trajetórias pessoais, formativas e profissionais, do professorado, entrelaçam-se no processo de construção da profissionalidade docente, pois cada um desses percursos históricos, possui papel diferenciado na construção da docência, formando uma unidade inseparável para a compreensão da profissionalidade docente (ISAIA, 2000).

A natureza, a produção e o desenvolvimento da atividade docente supõem o exame das relações entre as condições subjetivas, referentes ao processo de significação da profissão de professor, adquirida no decorrer do percurso de formação e as objetivas, compreendidas como as efetivas condições de trabalho, englobando desde o planejamento do ensino, até a remuneração por ele percebida.

Nos espaços que seguem, apresentaremos as significações emitidas pelos professores com relação à sua profissão. As enunciações foram apreendidas nas entrevistas individuais e coletivas realizadas com esses parceiros no processo de construção de nossa tese de doutorado. Nosso objetivo foi traçar os percursos de desenvolvimento profissional desse grupo. Nessa perspectiva, destacaremos *traits* da trajetória pessoal, formativa e profissional de alguns dos nossos parceiros, apresentando como a docência é exercida efetivamente no percurso de trabalho.

3 QUEBRANDO AMARRAS

A formação inicial é compreendida por García (1999) como parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor. Por essa razão ela tem uma importância fundamental para o professorado, pois representa, sobretudo, o rompimento com o ideário do “dom”. Visto que durante os séculos XVIII e XIX e até meados do século XX, ainda se acreditava que para ensinar era suficiente ter o dom e a vocação para o ensino, sendo esses elementos considerados indispensáveis para o exercício do magistério.

Para Cardoso (2003, p.29), esse fato se justifica pela falta de um modelo próprio de formação para o professor, uma vez que as competências para o desenvolvimento dessa atividade eram tidas como “componentes inatos” da personalidade daqueles que faziam a opção pelo magistério.

Nesse período, o discurso educacional, fundado na idéia de que se “nascia professor”, prescindia o caráter formativo. Esse ideário começa a entrar em decadência a partir da década de 70, quando se passa a valorizar o preparo técnico-político e científico do professor. É a partir desse período que a formação do professor ganha espaço e centralidade nas pesquisas educativas. Atualmente, considera-se a formação inicial como o *locus* em que os professores “adquirem conhecimentos, competências e atitudes adequadas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade” (GARCÍA, 1999, p.112).

⁵ Estamos considerando, neste trabalho, a profissionalidade como a conquista de qualificação especializada, credenciamento profissional, autonomia individual e grupal no desenvolvimento de práticas de trabalho que privilegiem a pesquisa e a reflexão e favoreçam a melhoria da qualidade social do ensino.

A polêmica sobre a formação do professor universitário, embora penetre nas discussões educacionais em época posterior, mais precisamente a partir da década de noventa, também ganha um destaque na literatura, passando a ser entendida como uma atividade que se aprende por meio de um longo processo de formação.

Ao considerar a formação como um elemento imprescindível para o desenvolvimento profissional, a condição indispensável para o processo de aprendizagem profissional passa a ser a disposição do professor em construir um processo de formação inicial e contínuo que o auxilie a autogerir o seu aprimoramento profissional e as possibilidades de revisão dos saberes historicamente construídos para o exercício da docência.

Nessa perspectiva, a formação inicial passa a ser considerada como insuficiente para dar conta da complexidade de formar professores, surgindo, em consequência, o conceito de educação contínua como uma necessidade pessoal do professorado e a via de acesso à sua profissionalização.

A educação contínua é o espaço de formação voltado para a consolidação do desenvolvimento profissional docente, oferecendo aos professores referenciais teóricos que lhes possibilitam compreender, discutir e refletir, de forma mais sistemática, sobre as suas salas de aula e sobre os processos educativos mais globais, dando-lhes condições de perceber a complexidade do ato de ensinar, não apenas como um agente técnico do processo de educação, mas, principalmente, como sujeito político, inserido em uma realidade contraditória, na qual pode intervir e contribuir para transformá-la.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que nas instituições de ensino superior há, atualmente, um contingente significativo de docentes que ao se preocuparem em aprimorar o saber e o saber-fazer freqüentam cursos de especialização e mestrado. Conforme registram os documentos oficiais⁶, o sistema de pós-graduação, entre 1994 e 1999, teve um crescimento significativo no Brasil. Os dados apresentados nesses relatórios oficiais apontam perspectivas de expansão do número de docentes pós-graduados para as próximas décadas.

O grupo apontou a pós-graduação como um dos espaços de aquisição do saber sistematizado da profissão de professor e demonstrou bastante interesse em dar continuidade aos estudos, aprimorando o processo de construção da docência, freqüentando cursos de mestrado ou de doutorado.

(TESEU) - Em primeiro lugar, considero que o compromisso de estar atualizado é fundamental para manter o interesse pela docência.

(KEYNES) - Pretendo dar continuidade aos meus estudos em cursos de pós-graduação stricto sensu, pois entendo que no mundo atual, a posse do conhecimento é primordial para o acompanhamento dos avanços sociais. A nossa formação continuada não é só um interesse pessoal, mas vejo-a como importante para o desenvolvimento da própria universidade.

(POLLYANA) - Considero o processo de educação continuada como essencial para a definição de práticas mais conscientes.

(HELENA) - Estou tentando fazer um mestrado, enquanto aguardo a oportunidade tenho participado de vários cursos, inclusive no exterior, seminários e congressos.

(CONCEIÇÃO) - Fiz especialização, mestrado e penso futuramente fazer o doutorado.

(CAPITU) - Estou tentando fazer um mestrado e tenho esperança que em breve cumprerei essa etapa.

⁶ Dos quais destacamos o Documento publicado pelo MEC, no ano 2000, com o título: Enfrentar e Vencer Desafios – Educação Superior.

(CECY) - *Espero concluir o mestrado e partir para o doutorado, essa é uma expectativa que todos os professores almejam e querem chegar lá.*

(ANNA FLORA) - *Tenho como principal objetivo cursar o mestrado na área de educação, pois é de fundamental importância a nossa formação continuada, para podermos atuar com mais competência e segurança.*

A importância atribuída pelos professores à formação pós-graduada, principalmente em nível de mestrado e doutorado representa uma conquista, uma luta pelo reconhecimento social da profissão de professor, pois segundo Ribeiro (2003, p.165):

A dimensão institucional adquirida pela educação regular, em cursos de formação de professores, nos diferentes níveis de ensino ou por intermédio de propostas de educação continuada é o que determina o valor do trabalho na sociedade capitalista, não apenas no sentido da remuneração, mas, sobretudo, de reconhecimento social.

Thurler (2001) classifica a formação contínua como sendo de dois tipos: a formação escolar e a interativo-clínica. A primeira é adquirida por meio da participação em cursos, seminários, palestras, congressos e simpósios, tendo como objetivo levar o professorado a expor e discutir temas de interesse coletivo da profissão. O segundo tipo inclui as propostas de formação de professores, cujos projetos se organizam em torno da resolução de problemas reais do cotidiano das instituições educativas.

O grupo demonstrou interesse em participar de ambos os tipos de formação, inclusive destaca a participação em cursos, seminários e congressos como o meio de acesso ao conhecimento profissional e o intercâmbio de idéias com os seus pares.

Vários autores, dos quais destacamos Nóvoa (1999), Vasconcelos (2000b) e Alarcão (2001), também ressaltam que as participações em simpósios, congressos, cursos e palestras possibilitam não só a atualização, mas também criam condições para a construção de saberes, estimulando a produção científica, fatores considerados indispensáveis ao processo de profissionalização dos professores.

Lamy (2003, p.48) corrobora com o pensamento desses autores quando destaca o fato do professor participar de colóquios, seminários, pesquisas e estágios, como “uma fantástica alavanca em matéria de formação”. Esse autor reforça que os professores precisam ter oportunidades para confrontar os seus pontos de vistas e suas práticas com os dos pesquisadores em educação e com outros formadores, pois essa comunicação, “cria uma emulação, uma profusão de idéias e de capacidades de regulação”. Em suma, proporciona valiosos pontos de apoio metodológico para suas ações.

A necessidade de educação continuada demonstrada pelo Grupo é considerada como um meio que lhe permite avançar qualitativamente no seu desempenho profissional, conforme constatamos nos depoimentos, a seguir:

(KEYNES) - *Participo de congressos, encontros e seminários e, através dos meios tecnológicos disponíveis.*

(LIVIA) - *Faço sempre a leitura de livros técnicos, revistas na área de contábeis e jornais, participo dos eventos mais representativos da nossa categoria.*

(DANK) - *No processo de educação contínua não procuro priorizar apenas uma área, pois considero todas as áreas importantes quando se trabalha com a formação humana. Embora, claro, sempre o investimento na área da educação seja maior, pois procuro sempre obter novos conhecimentos, novos saberes e novas informações necessárias à nossa profissão.*

(SCARLET) - *Participo de cursos, seminários, congressos e encontros relacionados à área de educação, principalmente no que se refere às temáticas específicas relacionadas com as disciplinas que trabalho: ética, avaliação, didática.*

É importante destacar que para Lamy (2003, p.44): “saber-se aperfeiçoável é, sem dúvida, um ingrediente essencial de toda profissionalização”. Concordando com essa afirmação, ressaltamos a constante busca, por parte desse grupo, em construir saberes profissionais⁷.

Reforçando essa convicção, apresentamos o pensamento de Masetto (2000) com relação ao papel da educação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores universitários, enfatizando essa formação como o meio de ampliação dos saberes pedagógicos, éticos e políticos que possibilitem a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à condução da função docente com profissionalismo.

Ressaltamos, também, a estreita ligação entre a trajetória da formação inicial e continuada dos professores e o seu desenvolvimento profissional, pois este é determinado, sobretudo, pelas aprendizagens feitas no decurso de sua educação. Dependendo da forma como ela foi conduzida, poderemos compreender até que ponto a formação adquirida auxiliou na construção da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, o percurso formativo dos docentes poderá auxiliá-los a construir e reconstruir modos de ser professor e de se perceber como profissionais do ensino, pois estar em formação implica, segundo Nóvoa (1999), em um investimento pessoal com vistas à construção de uma identidade profissional.

A complexidade que envolve os processos de formação dos professores faz com que nem sempre eles consigam atender às necessidades formativas dos docentes que atuam nas universidades, fazendo-se necessária à realização de constantes revisões nesses percursos, no sentido de auxiliá-los a revisarem, continuamente, seus discursos e suas práticas.

A elaboração do saber possui limites a serem, constantemente, revistos no sentido de superar as deficiências apresentadas no decorrer desse processo. É por essa razão que é necessário revermos e questionarmos, continuamente, nossos discursos e nossas práticas, admitindo que, a elaboração do nosso saber possui limites criados e recriados no jogo das relações mantidas no nosso fazer.

O Grupo, reconhecendo esses limites e as necessidades pessoais de complementação das lacunas deixadas no processo formativo, aponta as motivações para continuar investindo na aprendizagem profissional. É o que constatamos nos *extraits* a seguir:

(CAPITU) - *Algumas disciplinas cursadas na graduação e na pós não fizeram a contextualização histórica dos conteúdos trabalhados, também faltou o estudo de teóricos clássicos que fundamentam as teorias atuais e a vinculação entre a teoria e a prática pedagógica.*

(CAROLINA) - *Minha formação precisa ser complementada com conteúdos relacionados ao planejamento, avaliação e sobre o processo ensino e aprendizagem.*

(CECY) - *Na minha formação faltou maior aprofundamento nas questões que envolvem os fundamentos da didática e da metodologia da pesquisa.*

⁷ Por saberes profissionais, estamos considerando os saberes teóricos da ciência da educação, das didáticas, das pesquisas sobre o ensino, sobre a formação, sobre as organizações, além do saber específico da área de atuação dos professores.

(DANK) - *Ainda pretendo adquirir maior aprofundamento sobre as principais teorias pedagógicas, aprendendo a co-relação entre elas e as experiências educacionais vivenciadas nas escolas.*

(MILKA) - *Nos cursos que frequentei faltou um trabalho mais prático relacionado à utilização de projetos interdisciplinares no exercício docente.*

Em sua pesquisa, Vieira (2002, p. 98) constata que a dificuldade em adequar a teoria aprendida durante a formação inicial, voltada ao exercício da docência, surge como um desafio para os professores, é o que constatamos também em alguns dos depoimentos do Grupo:

(ANNA FLORA) - *A maior lacuna do meu curso de graduação foi à falta de um trabalho sistemático direcionado a proporcionar a vinculação entre a teoria e a prática, uma vez que as aplicações práticas só ocorreram no último semestre desse curso.*

(POLLYANNA) - *Na pós-graduação faltou uma vinculação maior entre teoria e prática e mais informações sobre as questões metodológicas direcionadas ao ensino superior.*

Uma das principais falhas detectadas nos processos formativos foi justamente a falta de vinculação entre os aspectos teóricos e a prática docente, assim como, a necessidade de complementação dos estudos referentes às teorias e à pesquisa educacional. Ficando claro, nos depoimentos dos professores, que o processo formativo deve sistematizar saberes, habilidades e atitudes da profissão de professor, articulando-os à prática profissional. Batista e Batista (2002, p. 187) reforçam essa constatação, afirmando:

Formar-se não significa atingir um estado de absoluto domínio de um dado campo do conhecimento; aliás, todo e qualquer processo de formação deixa uma zona de lacuna, de não preenchimento, do vir a ser, que constitui o motor do desenvolvimento das práticas humanas.

O reconhecimento pelo grupo de necessidades formativas foi considerado fundamental para estimular a configuração de uma nova profissionalidade e a criação de uma cultura profissional passível de romper com a visão da docência associada aos auspícios da igreja, de abnegação, missão, sacrifício, sacerdócio, altruísmo e a benevolência (IBIAPINA, 2002).

Os docentes ressaltam suas expectativas quanto aos projetos de educação contínua revelando que eles só se tornam significativos quando encontram ressonância nas suas práticas e atendem à expectativa profissional apresentada no dia-a-dia do seu trabalho, vindo ao encontro das necessidades sentidas no fazer didático. Batista e Batista (2002, p.189) reafirmam esse pensamento ressaltando a necessidade de “articular a formação do professor universitário às suas expectativas de formação”.

A despeito da formação do professor universitário, há um certo consenso na literatura com relação à necessidade dos processos de formação proporcionarem as bases para o exercício da atividade docente, porém, sem sombras de dúvidas, eles não vêem se revelando suficiente para abarcar toda a complexidade do fazer pedagógico dessa categoria. Assim, a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional.

Constatamos, por meio do percurso formativo desse grupo, que o processo de formação representa um espaço de construção da profissionalidade docente, constituindo-se em uma importante ferramenta de desenvolvimento profissional. E, mesmo gerando algumas lacunas, consideradas imprescindíveis de correção, esse percurso foi apontado como essencial para a atividade docente.

4 APRENDENDO A SER PROFISSIONAL

Como percebemos, nas exposições e argumentos apresentados, o desenvolvimento profissional é construído, primeiramente, no nível interpessoal, isto é, entre os docentes, depois, no interior dos indivíduos, no campo pessoal e intrapsicológico. Como já mencionamos anteriormente, Vygotsky (2001) chamou esse processo de internalização.

Esse processo é caracterizado, sobretudo, porque provoca, no processo de desenvolvimento dos indivíduos, uma série de transformações, sendo o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos, pois é um movimento que inicialmente se forma por intermédio de uma atividade externa, reconstruindo-se e transformando-se internamente. É uma atividade inicialmente interpessoal que se transforma em uma intrapessoal; a transformação de um processo inter em um intrapessoal exige aprendizagem e investimento formativo.

Nessa perspectiva, o indivíduo constitui suas forças de ação e sua consciência por meio do mecanismo de internalização de conceitos construídos ao longo da história social dos homens, em uma constante interação com os outros ou na intrasubjetividade.

Os conceitos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, embora sejam reelaboradas na mente, por meio do processo intrasubjetivo de atribuição de sentidos próprios e individuais ao fazer docente, fazem-nos optar por práticas que, de alguma forma, refletem as significações histórico-culturais da nossa profissão. Por essa razão, a intersubjetividade está sendo compreendida como as aprendizagens construídas por meio da mediação de nossos pares e das ferramentas e símbolos históricos e sociais.

Dessa forma, as relações interpessoais construídas no decorrer de nossa trajetória formativa e de trabalho são importantes para o processo de internalização, pois fornecem a matéria-prima para o nosso desenvolvimento profissional, auxiliando-nos a internalizar nossa função e a reorganizar as ações e operações postas em jogo no meio social, nas interações com nossos pares e alunos, fato que pode nos levar a galgar o *status* de profissionais do ensino.

O projeto de desenvolvimento profissional é importante para auxiliar na construção da profissionalidade docente e possibilitar o crescimento inter e intrapessoal, isto é, mediar a interiorização de conceitos, possibilitando o cultivo de uma cultura mais profissional, levando os professores a reconstruírem os conceitos internalizados e oferecendo condições para estarmos constantemente revendo nossos conceitos e refazendo nossas práticas.

O processo de internalização é o resultado das significações que cada professor confere à sua atividade docente, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, dos conceitos construídos sobre educação, homem, mundo e sociedade, de sua própria história de vida, de suas representações, seus saberes, seus anseios e de sua prática profissional. Enfim, na medida em que os conceitos mudam, a ação também deve acompanhar essa mudança, levando-nos a assumir novos projetos de ampliação da profissionalização.

O percurso de desenvolvimento profissional construído no decorrer do processo de formação e de trabalho é importante para auxiliar na nossa profissionalização, conduzindo-nos a superar a herança social que configura a função de ensinar como uma atividade não profissional e a romper com a imagem do professor como o mestre divino, evangélico, salvador e professor de modos de ser.

Considerando que a nossa identidade, desde suas raízes, foi construída tendo como base traços não profissionais, compreendemos a dificuldade em superar práticas desprofissionalizadas. É por essa razão que os percursos formativos e de trabalho precisam estar constantemente sendo revistos e reconstruídos, para que possamos romper com os traços

secularizados de abnegação e doação, promovendo, a partir de um outro alicerce, uma cultura direcionada ao desenvolvimento profissional.

Ao reconhecermos a importância desses percursos para o exercício docente, fica mais fácil lutar em favor da profissionalização. É necessário tomarmos consciência de que a docência desprofissionalizada precisa desaparecer do magistério e do nosso fazer, pois pode impossibilitar nossa categoria de reverter o quadro que lhe tem sido imposto historicamente.

Concordamos com a afirmação de Figueiredo (2003, p.137) de que os professores, ao longo da trajetória pessoal e profissional, produzem saberes implícitos nas suas práticas e que foram internalizados, ou durante a formação inicial ou continuada, ou no percurso profissional. Dando continuidade ao seu pensamento, diz ainda: a prática docente tem uma dimensão individual, mas é resultado de um processo de construção coletiva, por isso não podemos “pensá-la em termos absolutos e abstratos, precisamos considerá-la como parte do processo sócio-histórico que a engendrou”.

Dessa maneira, a prática e o saber docente assumem uma dimensão coletiva sendo resultantes das múltiplas interações estabelecidas pelos professores. As ações empreendidas coletivamente pela categoria docente e o nosso projeto particular de desenvolvimento pessoal e profissional são fatores determinantes para que a docência alcance o *status* de profissão e a sociedade passe a valorizar o papel e o peso social e cultural de nossa atuação.

Alertamos para o fato de que a valorização profissional não depende apenas das ações administrativas ou da legislação, mas, sobretudo, do sentido construído pelos professores para o seu ofício ao longo da história da profissão e da formação de conceitos, habilidades e atitudes necessárias à condução da docência. Dependendo da forma como esses elementos são internalizados, pode-se definir os limites de nosso desenvolvimento profissional, gerando barreiras socialmente intransponíveis e difíceis de serem quebradas.

O investimento pessoal na construção de uma docência mais profissional não é tanto uma questão de ignorância ou de resistência, é basicamente uma questão de aprendizagem e construção de práticas voltadas à internalização de significados que servirão de estrutura para a formação do conceito de docência como a atividade profissional do professor. Entretanto, como esse processo de internalização é reforçado pelos interesses e valores sociais, eles não são fáceis de serem redefinidos. Como redefinir valores, pensamentos, práticas e condutas sociais internalizadas, sem proporcionar um modelo de educação continuada que privilegie o desenvolvimento profissional?

A redefinição de nosso papel de profissional do ensino será galgada a partir da oportunidade de acesso a processos de educação contínua que ofereça condições para o surgimento de uma nova cultura profissional. Reafirmamos que os cursos de formação inicial e os projetos de educação continuada podem romper com a docência desprofissionalizada se sistematizarem conceitos na qual a auto-imagem do professorado expresse a sua identidade profissional.

Por essa razão, defendemos um projeto de desenvolvimento profissional que busque recuperar o papel do professor nos processos de socialização, apresentando propostas que rompam com o conformismo, a centralização e o isolacionismo e possam rever o quadro de exclusão e os princípios que inserem a profissão na lógica da improvisação e do sacerdócio.

Com base na teoria sócio-histórica, sugerimos um trabalho intencional voltado à apreensão de conhecimentos, atitudes e valores que possam auxiliar na apropriação do saber profissional, considerado como indispensável ao nosso desenvolvimento profissional. Essa sistemática pode contribuir para a consolidação de práticas conscientes em que o motivo e objetivo do exercício da docência possam coincidir. Considerando esse aspecto e concordando com Mizukami (2002, p.199), reafirmamos que as aprendizagens pessoais e profissionais são processos inerentes a internalização do conceito de docência como profissão e ao desenvolvimento profissional.

Muitos são os desafios impostos, no momento atual, para a efetivação do magistério como a profissão de professor, mas é justamente a interação entre os percursos formativos e os de trabalho que poderão auxiliar os professores na construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a internalização dessa função, como profissional. Esperamos que as reflexões sistematizadas neste texto possam contribuir para que esse ideal seja concretizado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BASSO, I. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v.44. Campinas, São Paulo. 1998.
- BATISTA, S. H. S. da S.; BATISTA, N. A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002, p. 185-206.
- CARDOSO, L. A. M. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, E. V. de. (Org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-46.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FIGUEIREDO, M. P. “... os acertos ficam com a gente e os erros também”. Um estudo sobre o saber docente de professoras alfabetizadoras. In: PAIVA, E. V. de (Org). **pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 119-142.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- IBIAPINA, I. M L. de M. **Docência Universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba**. Dissertação de Mestrado. UFPI: Programa de Pós-graduação em Educação. 2002.
- ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização. In: ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, Conciencia Y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978a.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978b.

LIMA, S. M. de; REALI, A. M. De M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 217-236.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. Das G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 151-174.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs) **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002, p. 207-222.

PERRENOUD, P. (Org). **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2..ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, M. M. G. A formação do pedagogo no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2002.

TURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000a.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000b.

VIEIRA, S. L. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.