

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES PARA PENSAR AS PRÁTICAS COTIDIANAS COMO ESPAÇOS/TEMPOS

Adriana Regina de Jesus Santos
Cláudia Chueire de Oliveira
Hélio José Luciano

RESUMO

As recentes tendências na pesquisa educacional sobre currículo, formação e trabalho docente têm dado destaque aos estudos sobre as imagens, significados e crenças dos professores em relação a suas ações e práticas pedagógicas. Apesar da diversidade teórica e conceitual, identificar e compreender o pensamento das percepções, imagens e crenças que os professores da educação básica, especificamente docentes que atuam em um colégio estadual, localizado na cidade de Londrina, possuem sobre tal aspecto é o foco deste estudo, visando contribuir com o conjunto dos demais. Isto posto, elencamos os seguintes objetivos: a) Compreender as representações dos professores em relação a formação docente no contexto da sociedade contemporânea. Para o desenvolvimento deste estudo, elegemos o método dialético, como base para esta pesquisa, tendo como parâmetro a própria realidade, buscando os movimentos que a compõem a fim de compreender o que está obscuro e confuso para chegar ao conceito do todo, abarcando as suas determinações e relações. Na busca de compreendermos as percepções e entendimentos dos professores em relação a formação docente, a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo formam o conjunto de procedimentos investigativos. A técnica base para a coleta de informações junto aos professores vai ser o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada.

Palavras Chaves: Currículo. Formação. Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as percepções de professores em relação à formação docente no contexto da sociedade contemporânea. Os colaboradores foram 66 professores de uma escola pública estadual de Londrina que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Ao tecermos reflexões acerca da educação, não há como não considerar que a formação do professor está cercada por intencionalidades socioeconômicas que podem, muitas vezes, imputar ao docente servir como um instrumento necessário para a transmissão de um conhecimento que já vem organizado e definido como saber escolar. Neste sentido, a educação escolar, nas palavras de Brandão (2004, p.12):

[...] pode estar servindo a quem o constitui professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita.



Diante de fatores com os citados e embora bastante denunciados pela literatura pedagógica, percebemos que há manutenção da política neoliberal, tornando a educação cada vez mais arraigada às reivindicações do mercado capitalista. Assim, diferentes organismos internacionais, como o Banco Mundial ou a UNESCO, por exemplo, aproveitam da dependência financeira dos países em desenvolvimento para financiar a educação segundo suas diretrizes e princípios.

Em meio a este contexto, torna-se necessário nos cursos de licenciatura, abordar assuntos que discutem esta formação, ou seja, é imprescindível fomentar questionamento acerca das múltiplas perspectivas que perpassam essa formação (organização curricular, políticas públicas, fatores econômicos e sociais etc.). Assim, entendemos que essa reflexão só será possível se confrontarmos dialeticamente esses discursos que podem determinar tanto a identidade que deve ser assumida pelo professor quanto o direcionamento de seu trabalho. Compreendemos que este confronto é um passo essencial para gerar movimento de transformação das ideias e da realidade docente.

1. METODOLOGIA

Desenvolvido por meio dos pressupostos do enfoque qualitativo, o entendimento do mundo e das ações específicas dos sujeitos e do grupo social em questão foi fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois permitiu a compreensão da leitura da realidade dos professores, sujeitos de nossa pesquisa. Chizzotti (2001, p.79) é quem ofereceu suporte para tal decisão, considerando que afirma que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...] O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Buscamos ainda, considerar o movimento dinâmico e contínuo entre mundo real e sujeito, conforme orientações do materialismo histórico dialético. Assim, a compreensão da totalidade, isto é, o movimento “[...] da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; [...] do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1976, p.37), permitiu o olhar sobre a atuação do professor e também sobre o processo de sua formação profissional.

Entre os procedimentos de pesquisa, a coleta de informações por meio de um questionário (Gil, 1999) com os professores de uma escola pública estadual que oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio mostrou que os 66 sujeitos participantes da pesquisa apresentaram faixa etária entre 22 e 62 anos. A maioria colaboradora foi de pedagogos, 29 deles atuantes na educação infantil, 06 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 21 dos anos finais e 10 do ensino médio.

A realização de uma entrevista semiestruturada com o intuito de proporcionar aos sujeitos colaboradores a possibilidade de ponderar a respeito das questões que foram levantadas na primeira fase da pesquisa de campo foi proposta também.



A análise dos depoimentos foi realizada com subsídios do conceito de pseudoconcreticidade de Kosik (1976), em que a realidade é um fato que não irá se manifestar prontamente ao sujeito e o homem irá se constituir através de suas representações das coisas, criando para si formas “[...] fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis utilitária histórica como conjunto de representações” (KOSIK, 1976, p.14).

2. REPRESENTAÇÕES DOCENTES: REFLEXOS DE UM DISCURSO

Compreender “Como e por que você se tornou professor?” é o foco deste texto. Como o professor se vê e como percebe a sua formação e conseqüentemente o seu trabalho nesta sociedade contemporânea é tema complexo e que ainda carece de muitos estudos. O que leva uma pessoa a se tornar professor? Certamente muitos profissionais que tem a educação como o seu campo de trabalho já se indagaram a respeito dessa questão em algum momento de suas vidas. Diante dessa pergunta, muitas outras surgem, ou seja, será que este profissional antes de adentrar em um curso que forma para ser professor pensou a educação em sua amplitude? Será que fez uma leitura do mundo que o cerca e percebeu a educação e a profissão docente com seus aspectos positivos e negativos? E os cursos de licenciatura, será que atenderam as expectativas dos futuros professores com uma formação crítica e reflexiva?

Podem ser muitas as respostas, escolha pessoal, idealismo, vocação, opção político-profissional, descontentamento com a injustiça, com a falta de autonomia e liberdade. Há também aspectos de extrema valorização do professor como “instrumento” (humano e não herói) que colabora com uma construção humana coerente, de sujeitos que anseiam por uma sociedade mais justa e igualitária. Seja como for, o tornar-se professor de acordo Freire (1993, p.47) requer a percepção de que:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Assim, entendemos que tornar-se professor não deve ser encarado como uma escolha profissional que alude a uma ação isolada e desconexa da realidade social e da relação com o outro, pois a profissão se coloca como um processo ininterrupto, composto de disposições que terão que ser assumidas ao longo de vários anos da vida profissional do sujeito. Algumas das mais expressivas manifestações dos colaboradores relativas a questão “Como e por que você se tornou professor?” foram:

Por opção e acreditar que poderia contribuir nesta área. (Professor da Educação Infantil).



Por escolha profissional estudei pra isso, sempre quis atuar. (Professor da Educação Infantil).

Por opção mesmo; sempre quis seguir a carreira de educador. (Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Eu escolhi esta profissão. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Tive a intenção desde o ensino médio. (Professor do Ensino Médio).

Antes de entrar na universidade eu já tinha o objetivo de ser professor. (Professor do Ensino Médio).

Os discursos que aludem a uma opção pessoal na escolha da profissão docente, que “[...] deveria ser um processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar” (ARROYO, 2002, p. 127) poderiam ser um indício de que os professores estão convictos sobre o real papel do professor na sociedade. Porém, os discursos apresentados não refletem a mediação de um conhecimento científico por meio de uma ação pedagógica, política e social. As representações dos professores muitas vezes não manifestam suas crenças e no contexto de uma pesquisa, há que considerar que proferiram o que julgaram ser apropriado e legítimo para a ocasião sem levar em conta a divergência entre o discurso e as ações na prática profissional, fazendo com que suas palavras soem como um não conhecimento da profissão docente e da educação escolar.

Reconhecemos que essa multiplicidade de situações que determina o tornar-se professor, como ficou claro nas respostas dos professores quando responderam a nossa pergunta, que essa indefinição de um sentido concreto, pode levar a profissão docente a uma condição de incertezas, em que não há definição da profissão. No momento da entrevista a falta de convicção da escolha da profissão se manifesta mais contundente:

Por incentivo da minha família. (Professor da Educação Infantil).

Por grande influência por parte de pessoa da família. (Professor da Educação Infantil).

Meus pais não deixavam estudar a noite e de manha só tinha magistério. (Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Porque precisava trabalhar. (professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Recebi incentivo de minha mãe. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Gostaria de ser pediatra, preferencialmente. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Por escolha familiar. (Professor do Ensino Médio).

Não existem muitas profissões que eu seja capaz de fazer. (Professor do Ensino Médio).

Ainda que algumas destas manifestações acerca da profissão docente tenham algumas trajetórias singulares, evidenciam ênfase que tornar-se professor não se encontra livre de pressões, ao contrário, a escolha se dá por meio de imposições, para agradar o outro do ponto de vista pessoal ou social. Este tipo de crença faz com que a profissão docente seja repetidamente desvalorizada pela sociedade e pelo profissional que vai exercê-la.

Deste modo, o professor e a sua profissão são constituídos em meio a litígios em que é visível o desprestígio para com a profissão, situação que possivelmente irá



impactar na motivação e no desempenho do docente. A profissão pode se tornar um fator determinante para a formação de identidade fragmentada, já que ao não estar convicto desconsidera que há desafios e responsabilidades inerentes à profissão (ECCO, 2010). Além disso, Pimenta (1998, p.19) enfatiza que a profissão de professor irá se construir:

[...] pelo significado **que** cada professor, [...] confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta, 1998, p. 19, grifo nosso).

Assim, as representações conduzem a constituição pessoal e profissional, direcionando para uma “escolha” na vida; escolha essa que não irá se manifestar enquanto uma ação consciente, como maneira de intervir na realidade, mas sim como um

[...] modo de viver que se transforma em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido mecanismo de ação e de vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações, os objetos circundantes, o mundo, não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam nem se manifestam: simplesmente são; e como um inventário, como partes de um mundo conhecido são aceitos. [...] tudo está ao alcance das mãos e as intenções de cada um são realizáveis. Por esta razão ela é o mundo da intimidade, da familiaridade e das ações banais. (KOSIK, 1976, p. 69-70).

As representações que fazem do homem um ser meramente contemplativo de um mundo de aparências que lhe é apresentado, são essenciais para explicitar as categorias amor, cuidado e vocação que também foram representadas pelos professores colaboradores da investigação. Para eles, tornar-se professor é decorrente das seguintes razões:

Por amor, por querer fazer a diferença na vidinha de cada um dos alunos. (Professor da Educação Infantil).

Senti que é uma missão que tenho... (Professor da Educação Infantil).

Foi algo que me motivou, sempre gostei de criança e de cuidar. (Professor da Educação Infantil).

Por gosto e vocação. (Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Iniciei como docente e me apaixonei. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Percebi que esta (era) (é) a minha vocação. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Por amor a profissão. (Professor do Ensino Médio)

Os traços que remetem a estas categorias (amor, cuidado, vocação) encontram-se historicamente encravados na profissão do professor. A Igreja teve papel ativo na intenção de modelar o trabalho do professor à vocação, ao sacerdócio e a missão. Para



Hypólito (1997, p.18) a concepção de magistério como vocação ou sacerdócio construiu-se sob a égide de razões políticas e religiosas, de cunho autoritário e conservador:

[...] a origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a igreja exercia sobre os intelectuais e grande massa da população.

Em outro momento da história os discursos remetem a um ideal positivista, que tentam ressignificar e inserir o sentido da profissão docente a um discurso liberal, fazendo surgir “[...] movimentos de professores que se caracterizavam pela adoção de princípios liberais; pela luta por organização profissional e especialização de funções não-escolares [...]”.(HYPÓLITO, 1997, p.20).

Com isso, o sentido da profissão docente calcado pela igreja começa a sofrer uma transformação, contudo, traços marcantes destas categorias, tais como amor, vocação e cuidado não só permanecem mais fortemente, como também se remetem à feminização do magistério:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.7).

O contexto da entrada da mulher na profissão docente está diretamente concatenado a uma escolarização ampla que foi destinada aos distintos grupos da sociedade, incluindo aí a mulher. A entrada da mulher nos cursos normais fez, inclusive, que fossem colocadas em dúvidas suas reais capacidades intelectuais. Louro ressalta que “[...] se constitui uma ‘temeridade’, numa ‘insensatez’ entregar às mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças”. (1997, p. 78). Porém, o discurso que prevaleceu e é reproduzido até nos dias atuais, diz respeito a uma mulher educadora que tem por natureza uma aptidão “[...] para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade.” (LOURO, 1997, p. 78).

Por outro lado, este sentimento vocacional que é expresso não pode ser considerado somente pelo ponto de vista nocivo. Se “[...] a educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio” (GADOTTI, 2007, p.42), é necessário ao professor “[...] amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”. (FREIRE, 1997, p.161).



De maneira geral, quando não há um cuidado maior dos cursos de licenciatura com a formação deste professor, que evidencie a gênese da profissão de modo crítico, o docente pode manter a representação de sua profissão reproduzindo conceitos que descaracterizam sua identidade social e sem perceber o movimento histórico de modo dialético.

Outras representações que apresentaram certo otimismo com a profissão docente dizem respeito a uma possível satisfação profissional, como apresentado nos excertos a seguir:

Por realização pessoal e profissional. (Professor da Educação Infantil).

Cresço em vários aspectos e me sinto realizada. (Professor dos Anos iniciais do Ensino Fundamental).

Satisfação em ensinar algo, o que quer que fosse. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Lecionar é umas das poucas profissões que poderia exercer com satisfação. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Identifiquei-me com a área de educação de uma forma que me trouxe a mais satisfação ao trabalhar. (Professor do Ensino Médio).

Por estar podendo ensinar. Essa é uma satisfação imensa. (Professor do Ensino Médio).

A categoria satisfação está relacionada ao trabalho que concede méritos de poder ensinar ao outro e compartilhar o conhecimento. Compreendemos que a satisfação abarca todo um conjunto de fatores, englobando circunstâncias psicológicas, econômicas, sociais, dentre outros motivos que faz o sujeito afirmar que está satisfeito com seu trabalho. São duas as vertentes de análise: a satisfação com o trabalho da educação pode ser resultado e resposta aos anseios e objetivos profissionais, mas também pode apresentar um discurso quase egocêntrico, quando professores se colocam como centro de todo interesse, como se o processo de educação escolar existisse para satisfazer egos. O trabalho do professor não se encontra em um mundo isolado, faz parte de um contexto amplo, em que está inserida toda a sociedade. Pelo olhar marxista, a satisfação diz respeito à interação do homem com o mundo natural, ou seja, a maneira pela qual o ser humano se adapta à natureza e satisfaz suas necessidades. Este “[...] processo de trabalho, [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...]” (MARX, 1996, p.298).

Nessa perspectiva, a atual sociedade capitalista cria os mais diversos fetiches que condicionam modos de agir e pensar do homem em direção a um vazio de conteúdos, sem analisar o mundo a sua volta de modo crítico, criando em seu entorno pensamentos individualistas:

No caso do fetichismo da individualidade o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo, [...] deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. (DUARTE, 2004, p. 13).



Seguindo este raciocínio, fica evidente que, mesmo que as representações dos professores apontem para uma satisfação profissional, esta maneira acrítica de refletir o ser professor e o processo de seu trabalho como um todo, pode se converter em um afastamento da essência do tornar-se professor, já que se o pensamento não for direcionado para uma materialização coletiva, na qual não seja englobada apenas uma satisfação individualizada, essa pretensa satisfação pode se tornar desprovida de sentidos em relação a uma necessidade concreta, tornando-se alienada. Diante desses fatores, quando fica visível apenas um micro contexto, o professor deixa de refletir que o “[...] seu trabalho não é voluntário [...]. Ele não é a satisfação de uma necessidade **apenas individualizada**, mas [...] um meio para satisfazer outras necessidades” (Marx, 1983, p. 93, grifo nosso); sejam necessidades dos alunos, do Estado, do Mercado, enfim da sociedade como um todo.

O trabalho docente é uma ação humana que possui intencionalidades (explícitas e implícitas), por isso deve ser encarado como um meio transformador que elucida, que propicia um conhecimento crítico e que faz o homem questionar o mundo a sua volta, fazendo-o compreender a sua própria constituição enquanto homem; elementos que são imprescindíveis para a construção de saberes pertinentes à formação humana.

Quando não acontecem esses fatores, o trabalho do professor será apenas o de reproduzir uma hegemonia, que não terá significado nenhum para uma formação consciente, a não ser um enquadramento em uma ideologia dominante. Em relação a essa ideia, os colaboradores demonstraram em seus depoimentos percepções relativas à temática:

[...] verificar a evolução do aluno, porque é todo um processo [...] ele não foi abandonado, descuidado em momento algum. (Professor da Educação Infantil).

Poder formar as pessoas. (Professor da Educação Infantil).

Sempre visando a formação do aluno... e a gente salva muitos alunos, um ou outro a gente acaba atingindo. (Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Formar pessoas, formar cidadãos, formar culturalmente um ser. (Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Era uma admiração que eu sentia pela profissão muito importante para a formação do indivíduo e da sociedade. (Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Sempre acreditei que a educação é a base para formação de qualquer cidadão. (Professor do Ensino Médio).

Entendemos que formação humana pela educação escolar e pelo trabalho do professor não se circunscreve apenas no domínio de um conhecimento sistematizado que é oferecido pela escola. Acreditamos que a formação possibilita ao aluno refletir, apontar e propor soluções acerca de questões que afligem a sociedade. Dessa forma, o trabalho docente carece de oportunizar essa formação, de sujeitos críticos e participativos, sabedores de seu papel e de sua força na sociedade. Por isso, quando relacionamos o tornar-se professor a uma formação humana, “a questão, portanto, que necessita ser examinada é em que consiste a formação humana. [...] cabe verificar se isso é possível e, em caso positivo, se é legítimo”. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.422).



Reconhecemos que o ideal de formação integral do homem dentro da visão marxista só poderá acontecer se todos os homens agirem em cooperação, formando uma comunidade, de modo que a educação seja um meio que assegura ao homem arquitetar a sua constituição de modo livre na escolha do caminho a ser traçado para alcançar a sua humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise reiteradamente afirmamos que o docente necessita perceber o ser e fazer docente de maneira crítica para não servir como um instrumento de reprodução. Neste panorama, apresentamos que há muitas outras situações que devem ser refletidas, caso contrário o discurso será comum, outorgando ao professor todas as responsabilidades negativas da educação.

Assim sendo, como já ficou claro anteriormente em nosso estudo, cabe indagar constantemente como os cursos de licenciatura estão trabalhando a formação do professor em referência a sua constituição no decorrer da história e da construção do conhecimento da própria área, aspectos imprescindíveis para uma formação coerente e de boa qualidade quando se pretende transformações que sejam objetivas e de caráter socializador.

As intencionalidades dos cursos, expressas ou ocultas nos planos e projetos, nas concepções teóricas, grades curriculares e respaldadas por políticas educacionais que determinam o currículo, são alguns elementos primordiais para que a profissão não seja construída em meio a uma fragilidade, que afeta diretamente a ação e a valorização do professor e de sua profissão.

Em vista disso, é fundamental uma formação que proporcione ao professor apreender a sua profissão de modo amplo, percebendo quem e o que define os rumos de sua atividade, ou seja, que faça o professor compreender quem determina e o que deve ser ensinado na escola e até que ponto tem autonomia para exercer o seu trabalho.

Portanto, a profissão docente não deve ser construída em um contexto de superficialidade em relação ao tornar-se professor, em que a característica maior acentua-se em percepções que são trituradas pelo senso comum, mas sim envolta em um comprometimento para que seja alcançada uma ação consciente, que supere a epistemologia empírica, pois no dia-a-dia a profissão docente não pode ser encarada como um tubo de ensaios, mas sim como um compromisso pedagógico e social de formação humana.

Creemos que um dos acontecimentos que mais descaracteriza qualquer profissão ou identidade na sociedade contemporânea é a carência de reflexão crítica acerca das representações que constitui a identidade e que são difundidas ao longo do tempo, tanto de modo individual quanto social. Por isso, necessitamos compreender que estas representações podem se tornar um instrumento de reprodução e de poder, em que o sujeito representa uma constituição de si mesmo por meio de uma espécie de memória que ficou marcada no tempo, determinando conceitos históricos que não são analisados criticamente, fazendo do homem um corpo passivo e indiferente às transformações da sociedade, em que aceita ser modelado, estabelecido e incorporado a um ideal do eu que irá ser representado ao longo da história sem uma devida reflexão.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**, 6.^a ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, fev., 1988. p. 4-13.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 5 ed. 2001.

DUARTE, N. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____ (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

ECCO, Idanir. **Por que ser professor?** Ou das razões que motivam a escolha da profissão docente. Erechim, RS: web artigos, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/39528/1/POR-QUE-SER-PROFESSOR/pagina1.html>>. Acesso em: 21 de jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, p. 47, 1993.

GADOTTI, Moacir **A escola e o professor: Paulo Freire e a Paixão de Ensinar**. - 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et alii (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política. Livro primeiro, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. Trabalho alienado. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. pp. 89-102.



XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH
Humanidades, Estado e desafios didático-científicos
Londrina, 27 a 29 de julho de 2016

PIMENTA, S. G. "Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acessado em: 06 de abr. 2015.