
FORMAÇÃO DO PROFESSOR: crenças e valores de discentes sobre sua profissionalização

Maria Antônia Teixeira da Costa^()
Jean Mac Cole Tavares Santo^(**)*

RESUMO

Este artigo busca entender as crenças e os valores trazidos pelos alunos de pedagogia, ao chegarem ao curso, acerca do que é ser professor, do que é ensinar, do que é aprender. A partir do entendimento acima, discute a contribuição do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Mossoró/Brasil, para a desconstrução de crenças e valores que desprestigiam o magistério. Investigar essas questões é primordial para avançar no processo formativo de professores, compreendendo que a formação do professor começa não apenas quando ele chega ao curso de formação, mas que sua própria vida é também formação. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentarmos uma investigação sobre crenças e valores de alunos que ingressaram no curso de pedagogia nos semestres de 2007,³ sobre o que é ser professor, ensinar e aprender e analisarmos o processo identitário destes alunos na perspectiva de contribuirmos com a construção de sua profissionalidade.

Palavras-chave: pedagogia, formação de professor, deontologia docente.

Analisarmos crenças e valores de alunos, estudantes de pedagogia, acerca do que é ser professor, do que é ensinar e aprender é essencial, principalmente quando compreendemos que a formação do professor começa não apenas quando ele chega ao curso de formação, mas que sua própria vida é também formação (Nóvoa; Finger, 1988). Formar-se é um processo que se inicia desde cedo e perdura por toda a vida de uma pessoa e, neste processo, vamos construindo concepções sobre assuntos diversos, que muitas vezes não são considerados como ponto de partida de uma formação.

Nessa perspectiva, as pesquisas sobre o pensamento do professor, especificamente aquelas que tratam das suas crenças, dos seus valores, das suas teorias implícitas, têm revelado que o processo formativo acadêmico muito pouco tem feito para o avanço das práticas pedagógicas destes professores (Baena Cuadrado, 2000).

^(*)Doutora em educação. Professora adjunta IV da faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). E-mail: prof.maria.antonio@hotmail.com.

^(**) Doutor em educação. Professor adjunto II da faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). E-mail: macolle@hotmail.com.

³ O semestre letivo 2007.2 teve início em 6 de novembro deste mesmo ano e terminou em 18 de abril de 2008. Em 30 de janeiro de 2008, quando foi aplicado o questionário pela primeira vez, os alunos estavam cursando o segundo período do curso de pedagogia, com aproximadamente 20 aulas ministradas, ou seja, 1/3 do total de aulas.

No Brasil, a partir da metade dos anos de 1990, ao realizarmos pesquisa exploratória sobre a formação do professor, percebemos que afloram as pesquisas a respeito da profissão docente sobre representações do que é ser professor, sobre a subjetividade. Autores como Nóvoa (1995), Oliveira (1995), Lima (1995) analisam a profissão do professor tendo como um dos pressupostos fundamentais à subjetividade que constitui esta profissão: são as memórias, as representações, crenças, valores, imagens. Esses estudos enfocam a construção da identidade do professor como um processo identitário.

Estudos como os de Ângulo (1990), Perrenoud (1993), Garcia (1997), Cuadrado (2000), Ramalho, Nuñez & Gauthier (2002) têm revelado que os alunos chegam à universidade com representações do que seja um professor, do que é ensinar, do que é aprender. No entanto, a maioria dos cursos de formação de professores não tem considerado as crenças e os valores que os alunos trazem consigo, deixando de aproveitar tais concepções para contribuir com a construção de um sentido de profissionalidade que valorize a profissão docente.

Os estudos citados defendem que há uma estreita relação entre o que o professor pensa e sua prática profissional. Ao trazermos esta compreensão para nossos alunos de pedagogia, podemos refletir que, se queremos contribuir com a sua formação na perspectiva da profissionalização, visto que os estudos enfatizam que as crenças e valores têm se caracterizado por representações que desprestigiam o magistério, então, precisamos conhecê-las para desenvolvermos um trabalho formativo que possibilite a desconstruções dessas ideias depreciativas da docência.

A esse respeito, Garcia (1995), ao abordar o desenvolvimento profissional dos professores, corrobora com a seguinte ideia: o que o professor pensa sobre o ensino é o que ele faz ao atuar em sala de aula. Sob essa ótica, faz-se necessário conhecer o que os alunos pensam sobre o que é ser professor, o que é ensinar, e o que é aprender e a partir das constatações iniciarmos um trabalho de avaliação, reflexão sobre as nossas propostas curriculares formativas.

Partindo desses pressupostos, questionamos: que crenças e valores nossos alunos de pedagogia revelam ao chegarem ao curso, acerca do que é ser professor, do que é ensinar, do que é aprender? O curso de pedagogia da Uern tem contribuído para a desconstrução de crenças e valores que desprestigiam o magistério? Nesse sentido, aplicamos um questionário aos alunos no segundo período, em janeiro de 2008, e em março do mesmo ano concluímos as disciplinas do período.

O nosso objetivo principal é investigar e analisar as crenças e valores dos nossos alunos do segundo período e relacioná-las às teorias implícitas sobre o ser professor, o ensinar e o aprender verificando se aconteceu algum avanço teórico acerca de seus pensamentos após as disciplinas

ministradas. Esta relação foi estabelecida, a priori, a partir dos autores estudados nas disciplinas do segundo período, mas não se restringiram a elas.

Recorremos aos teóricos clássicos brasileiros para tratarmos do que é o ensinar, o aprender estudado em nossa disciplina história da educação brasileira e filosofia da educação no segundo período do curso: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Paulo Freire.

ENSINAR, APRENDER E SER PROFESSOR EM ANÍSIO TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO E PAULO FREIRE

Nos fins do século XIX, com as ideias da chamada educação nova, começa-se a rever, segundo Teixeira (1976), a escola tradicional. O movimento que acontece na Europa no século XIX, acontece no Brasil no século XX. Em finais da década de 1920, um grupo de educadores critica o ensino tradicional. “As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna” (Teixeira, 1976, p. 37).

No Brasil, a doutrina liberal chega à década de 1920 e um dos grandes educadores que articulam a educação baseada em seus princípios é o professor Anísio Teixeira. Influenciado pelas ideias de John Dewey, do qual foi discípulo, Anísio Teixeira junto com um grupo de educadores do país, entre eles Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, constroem um movimento reivindicatório que culmina com o manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932. Esse movimento critica a escola tradicional com seus métodos arcaicos de ensino, em que o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem. Aprendizagem caracterizada por esse grupo de educadores como puramente verbal através de uma escola de cultura geral e sem nenhum caráter prático.

Para Teixeira (1976) as escolas devem atender ao mercado de trabalho, do ponto de vista econômico e do ponto de vista social, a escola deve ter a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia. Para ele: a escola não deveria utilizar os métodos arcaicos de ensino, aulas através da contemplação do mundo, da exposição oral e reprodução de conceitos, mas sim, aulas a partir da experiência vivida e real dos alunos. O ensino tem que se fazer não somente pela palavra, mas principalmente pelo trabalho e pela ação. “Ainda que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim teria de fazer-se ativa, prática de experiência e de trabalho” (Teixeira, 1977, p. 18).

Assim como Teixeira, Lourenço Filho é também um dos precursores do movimento escolanovista. Para Lourenço Filho (1978), ao educarmos é necessário conhecermos os educandos, bem como termos uma visão clara dos recursos para proporcionar situações mais desejáveis com

vistas aos propósitos que se almejam e o estudo da criança, ou seja, a pedologia, é o ponto de partida para o conhecimento do educando em geral, ampliado depois para as demais fases de desenvolvimento. Conforme Lourenço Filho (1978), a escola tradicional possuía a sua psicologia e se caracterizava, além de outros aspectos, pela separação que os esquemas tradicionais faziam entre o biológico e o psicológico. Falando sobre a educação escolar, ele deixa claro que a escola não era outrora sentida como necessária a todos os grupos sociais, mas apenas a alguns deles.

É interessante observarmos que a perspectiva tradicional do ensino, conforme a origem da palavra didática, evidenciada pelo autor, prioriza a verbalização, a comunicação, o que ainda hoje é comum no ensino escolar. Para Lourenço Filho (1960), cada época tem o seu próprio figurino pedagógico, na pessoa dos pais, parentes, conselheiros espirituais e, enfim, dos mestres.

Lourenço Filho solicita que comparemos as imagens dos mestres do século passado com as do nosso tempo, as quais, para ele são muito diversas. “Variam dos graves e solenes preceptores de outrora, homens e mulheres, até os tipos desportivos dos jovens que ora saem da escola normal” (Lourenço Filho, 1960, p. 41).

Ele ainda pede que também façamos isso com os mestres primários de regiões menos desenvolvidas com quatro anos de estudo, e os professores de mais longa e complexa formação, egressos das escolas normais. “São diferentes, não só na aparência pessoal, cultura geral e técnicas didáticas, como também em suas atitudes gerais em face da vida e do mundo” (*ib.*, p. 42).

De fato, as imagens de docência variam de acordo com a formação, o contexto social, as experiências vivenciadas, a história de vida de cada um deles. O que é ser professor para o citado autor? Ele nos responde:

Em primeiro lugar os professores são pessoas de carne e osso. Como toda gente, lutam pela vida, têm os seus encargos de família, devem cuidar de seu próprio conforto. Podem ter assim, como incentivo, melhor remuneração ou melhor posição na carreira (*ib.*, p. 44).

Assim, segundo o autor, se nos aprofundarmos no debate sobre o aperfeiçoamento profissional, perceberemos que ele diz respeito à personalidade de cada mestre, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução desses conflitos. Na realidade, é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz os seus modelos íntimos [...] (*ib.*, p. 44, 47). Conforme observamos, o mestre é uma pessoa, tem sentimentos, emoções e deve despertar afeição ou amor. O bom mestre deve ter força de domínio sobre os demais e sobre si.

O referido autor analisou várias pesquisas que tratavam do “ser um bom professor”. As respostas evidenciaram que “o bom professor deve demonstrar que sabe o que quer e como quer, muito embora não deva usar de procedimentos coercitivos, como se fazia na escola tradicional” (*ib.*, p. 53).

Tanto Anísio Teixeira quanto Lourenço Filho fundamentam-se nos pressupostos da escola nova e defendem que o ensino deve partir do interesse da criança, que deve ser o centro do processo ensino-aprendizagem.

Nos anos sessenta, surge no cenário educacional o professor Paulo Freire com suas primeiras experiências educacionais, em 1962, realizadas em Angicos, Rio Grande do Norte. Para Freire (1986), não é possível refletir sobre a educação sem refletir sobre o próprio homem. O homem é um ser inacabado, mas diferente do cão e da árvore, ele pode refletir sobre si mesmo. O homem “é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (Freire, 1986, p. 27).

A educação, para o autor, tem caráter permanente. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (*ib.*, p. 28). Para ele, todos os homens têm saberes, pois não há ignorância absoluta, mas saberes relativizados. Por isso, os educadores precisam ser humildes quando educam. “O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade” (*ib.*, p. 31). Para Freire, uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando sua possibilidade de ação, transformando-o em abelha.

Para o autor, o homem é um ser de relações. Ele está no mundo e com o mundo. Por isso, transforma a realidade com o seu trabalho, pode criar um mundo próprio. “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1985, p. 79).

Freire (1985), em “Pedagogia do oprimido” propõe a educação libertadora em oposição à educação bancária, a qual ele considera um ato de depositar, de narrar ou transferir conhecimentos. A educação bancária é aquela que serve à dominação. Ela nega a dialogicidade como essência da comunicação. O ensino deve partir de temas geradores extraídos da prática vivenciada pelos educandos, os quais são codificados e decodificados e problematizados para serem estudados.

Ao contrário, a educação libertadora se constitui autêntica comunicação. O ato de educar é engajado no ato de conhecer. É uma educação crítica em que o educador e os educandos

questionam a realidade das relações do homem com a natureza. O educador e os educandos são considerados sujeitos no ato de conhecer.

Tanto Lourenço Filho quanto Anísio Teixeira são embasados na pedagogia liberal, enquanto Paulo Freire, podemos situá-lo numa pedagogia crítica. Eles apresentam pontos em comum apesar de divergentes em seu arcabouço teórico. Para eles, devemos ensinar partindo do interesse e das experiências do educando; o professor é um educador.

O CURSO, ALUNOS ENVOLVIDOS E A METODOLOGIA DO TRABALHO

Em atendimento às diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia, publicadas em 20 de maio de 2006, ampliamos a licenciatura do curso de graduação em pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte para formar profissionais aptos a atuarem na docência da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e na gestão de processos educativos, em ambientes escolares e não escolares (Projeto Político Pedagógico, 2007).

É nesta proposta curricular, iniciada em 2007, que os alunos envolvidos neste trabalho estão matriculados. Conforme os dados colhidos junto ao Departamento de Admissão e Registro Escolar (Dare) 29 alunos ingressaram no curso de pedagogia e foram registrados neste órgão. Destes, 17 alunos responderam aos dois questionários com perguntas abertas, aplicados com os mesmos itens no início e final do semestre. As perguntas eram sobre: qual o papel da escola, o que é ser professor, o que é aprender, o que é ensinar, cite características de um bom professor.

A faixa etária deles varia com a seguinte composição: entre 30 e 37 anos de idade temos quatro alunos; um aluno com 29 anos; oito entre 18 a 21 anos e três na faixa etária entre 23 e 25 anos. Todos eles oriundos da escola pública.

Para analisarmos as repostas, elaboramos um quadro com todas elas e, a partir do referencial apresentado pelos educadores clássicos brasileiros, como Teixeira (1976, 1977), Lourenço Filho (1978), Freire (1983), Saviani (1984, 2007), relacionamos as repostas na perspectiva de encontrarmos os sentidos dos discursos dos alunos. Em seguida, verificamos o número da frequência das ideias dos autores e contamos manualmente as repetições.

A nossa pesquisa foi exploratória e ao mesmo tempo aliamos a pesquisa qualitativa, visto que abordamos a subjetividade dos alunos, e quantitativa, pois verificamos a frequência das características-chave de cada teoria implícita nas repostas dos alunos.

CRENÇAS E VALORES DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA

Crenças e valores para nós são as teorias implícitas constatadas no pensamento dos alunos que investigamos. Valorizamos tudo que é importante para nós.

O nosso objetivo era identificar e analisar as crenças e valores (teorias implícitas) nos discursos dos alunos. Para isso, tomamos como referências as tendências pedagógicas discutidas por autores clássicos da educação brasileira, os quais foram citados anteriormente e estudados pelos alunos nas disciplinas do segundo período do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Mossoró/Brasil.

Ao perguntarmos aos alunos o que era ser professor, no primeiro questionário aplicado, após as vinte primeiras aulas, obtivemos diversas respostas. Constatamos que a maioria, totalizando nove alunos dos dezessete, apresentou uma perspectiva teórica relacionada com a escola nova, especificamente sob a ótica de Dewey. As outras respostas mesclam um ideário da escola nova e tradicional, dois alunos; pedagogia libertadora, dois alunos; construtivista e libertadora, um aluno; nova e libertadora, um aluno. Citamos algumas respostas dos alunos, vejamos:

É conhecer a turma para que possa ter noção do seu nível de heterogeneidade, a fim de selecionar conteúdos que os motive para o aprendizado, e ser um amigo para o aluno (Estudante 1).

O professor de hoje não pode ser aquela figura do professor tradicional, ele deve ter uma visão longitudinal, o aluno nem sempre está disposto a aprender, mas o professor tem que ter capacidade sensorial de ativar sua atenção e seu aprendizado (Estudante 9).

Os discursos dos alunos acima representam suas crenças, seus valores acerca do que é ser professor e estes enfatizam a teoria de aprendizagem que enfoca que esta deve acontecer a partir da experiência vivida e real dos alunos. É a perspectiva da escola nova. O ensino tem que se fazer não somente pela palavra, mas principalmente pelo trabalho e pela ação. “Ainda que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim teria de fazer-se ativa, prática de experiência e de trabalho” (Teixeira, 1977, p. 18).

Teixeira (1967, 1977) corrobora as ideias de Dewey (1978), para o qual a criança é o ponto de partida, o centro e o fim ao invés da matéria como prioriza a escola tradicional. Os estudos devem se subordinar ao crescimento da criança. O professor é um orientador e a ênfase é dada nas atividades dos estudantes. “Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela” (Dewey, 1978, p. 46). Como

sabemos, Dewey apresenta uma postura pragmática, é o aprender fazendo, ou seja, é praticando que se aprende.

Após a conclusão das disciplinas do segundo período de 2007, percebemos que aconteceu uma mudança considerável acerca das crenças e valores dos alunos sobre o que é ser professor e constatamos que a disciplina psicologia da educação possibilitou uma maior contribuição para a mudança, pois no primeiro questionário aplicado tínhamos os seguintes resultados: dos dezessete alunos, nove enfatizam crenças acerca do que é ser professor baseado na escola nova, particularmente na visão de Dewey, e no segundo questionário (com as mesmas perguntas) doze alunos dos dezessete podem ser considerados como respaldados na teoria implícita a qual é denominada de construtivista, vejamos:

É um profissional capacitado para exercer a função de mediador dos conhecimentos didáticos, sociais e noções de cidadania; e acima de tudo ser um eterno estudante (Estudante 7).

É ter a função de mediador e problematizador e não de doutrinador; é ser capaz de criar situações de aprendizagens e resolvê-las junto aos seus alunos (Estudante 12).

A perspectiva construtivista inicia-se com obra de Rousseau, pois na leitura de “Emilio ou da educação”, verificamos que ele apresenta um aluno que passa por estágios de desenvolvimento e para cada um deles é possível trabalhar determinadas habilidades. A teoria construtivista compreende a aprendizagem como um processo de construção de significados pelos alunos, os quais serão mediados pelos professores.

Nos dois questionários respondidos, a pedagogia tradicional é enfocada no discurso de apenas dois alunos, de um total de 34 possibilidades. Observamos a pedagogia tradicional mesclada com a nova por três alunos. Esta constatação nos revela que, em termos de crenças e valores, os alunos avançaram teoricamente.

Podemos afirmar que a pedagogia tradicional é às vezes enciclopédica e o ensino livresco; os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais e a aprendizagem é compreendida pela repetição das informações recebidas. Nesta perspectiva o professor é o dono da verdade e o aluno pouco interfere no que é transmitido pelo professor. Jean Amós Comenius, com a sua didática magna, é um dos precursores dessa teoria. O aluno não pode expressar suas ideias; reproduz aquilo que lhe é transmitido. Do ponto de vista pedagógico, o importante é aprender (Saviani, 1984).

Quanto à teoria tecnicista, apenas 1 aluno revela nos questionários respondidos o ideário da pedagogia tecnicista. No Brasil, esta pedagogia firma-se nos anos de 1970, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial (*ib.*). Ela pressupõe uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional e propõe o planejamento da educação para torná-la objetiva e minimizar interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência (Saviani, 2007). Propõe o parcelamento do trabalho pedagógico, com a especialização das funções, os diversos técnicos. O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios ocupando, professor e aluno, posição secundária (*ib.*).

Já a teoria crítica, também denominada de libertadora, enfatiza uma concepção disciplinar e problematizadora do conhecimento, citamos Freire como um dos representantes desta teoria. Como vimos anteriormente, para Freire, a educação poderá possibilitar um processo de conscientização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada permite-nos afirmar que os alunos envolvidos em nosso trabalho definem o ser professor sob a ótica da perspectiva construtivista de aprendizagem, após cursarem as disciplinas do segundo período. Para a maioria deles, ser professor já não é mais aquele que transmite os conhecimentos, as informações. Ser professor envolve os sentimentos, as qualidades pessoais, compreendidos a partir dos valores formados por cada um. Constatamos que, em suas respostas sobre o que é aprender, apenas um apresentou uma perspectiva tradicional de aprendizagem. Os demais alunos evidenciaram discurso com significações da teoria construtivista e da teoria crítica de aprendizagem.

Desse modo, houve mudanças nas teorias implícitas dos alunos ao chegarem e ao concluírem o segundo período do curso de pedagogia. Diante disto, agora é trabalharmos para que estas teorias implícitas passem a fazer parte de suas práticas educativas profissionais.

Podemos considerar ainda a importância dos cursos de formação de professores atentarem para os conhecimentos prévios dos alunos como elementos que possibilitam a construção do conhecimento acadêmico e a reconstrução da imagem da função do professor e do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, no diálogo com Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paulo Freire e Fernando de Azevedo, entre outros, buscamos a formação de docentes confiantes de sua função na sociedade e comprometidos com a transformação da realidade educativa e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÂNGULO, Luis Miguel Villar. *El professor como profesional: formación y desarrollo personal*. Espanha. Granada, 1990.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989
- ARROYO, Miguel G. *O ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000, 251 p.
- BAENA CUADRADO, M D. Pensamiento y acción em la enseñanza de las ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, n.18, p. 217-226, 2000.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. Trad.: Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos (Fundação Nacional do Material Escolar), 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983
- COSTA, Maria Antônia T. *Lições de professoras do magistério primário do Rio Grande do Norte sobre o ensinar, o aprender, o ser professora (1939-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 2003.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.
- GAUTHIER, Clermont *et alii.*. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p. (Col. Fronteiras da Educação.)
- LIMA, Maria de Lourdes R. *A memória educativa no projeto de formação de professores no ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos (Fundação Nacional de Material Escolar), 1978. 271 p.
- MARRERO, Javier. Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre La cultura y la practica de la enseñanza: In: RODRIGO, M.J; RODRIGUES, Armando; MARRERO, Javier. *Las teorías: una aproximación AL conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993. p. 243-276.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a sua formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2 ed. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Valeska F. *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clemont. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor (a) uma experiência centrada na formação continuada. In: *Anais da ANPED*, 2002.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad.: Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difel 1973.
- OLIVEIRA, Valeska F. *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000, 328 p.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A I. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 396 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio S. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional: Brasília, INL, 1976.
- _____. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977, 231 p.
- VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: *500 de educação no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2000.

THE TEACHER'S FORMATION: STUDENTS' BELIEFS AND VALUES ABOUT THEIR PROFESSIONALIZATION

ABSTRACT

This article pursuit to understand the beliefs and values brought by pedagogy students that has just arrived the course, near to what is being a teacher, what is education, what is learning.

From the point of understanding above, it is discussed the pedagogy course contribution in the Rio Grande do Norte State University/Mossoró/Brazil, to the deconstruction of beliefs and values that are unworthy to the professorship. Investigate those questions are primordial to advance the educating process of teachers comprehending that the teacher formation not only begins when arriving the course, but that its own life, it is also a building up formation. In this way, the aim of this work is to present a research of students' beliefs and values that entered the Pedagogy Course during the 2007 semesters, about what is being a teacher, education and learning and analyze the identity process of those students in a contributive perspective of the professionalism construction.

Keywords: Pedagogy: Teacher education, deontology teaching staff.

Enviado em setembro de 2010

Aprovado em novembro de 2010