

# PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E O TRABALHO DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

## PROFESSIONALIZATION, PROFESSIONALISM, PROFESSIONALISM AND THE WORK OF NON-GRADUATE TEACHERS IN A UNIVERSITY EXTENSION CONTEXT

Daniella de Souza Bezerra  
(Instituto Federal de Goiás - IFG)

Luiz Eduardo Kruger Dias  
(UniEvangélica)

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de discutir o trabalho docente de professores de inglês não licenciados em contextos não formais a partir dos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Buscam-se as confluências e dissonâncias entre esses conceitos realizadas, no período pandêmico em 2020, com professores de inglês não licenciados de um curso livre de inglês da extensão universitária em uma instituição de ensino superior em Anápolis, Goiás. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque materialista histórico. A análise dos dados produzidos evidencia que, apesar de lacunas presentes em suas trajetórias formativas, esses professores constroem sentidos e mediações potencialmente capazes de sintetizar sua práxis na perspectiva crítica. Conclui-se indicando sobre o imperativo da necessidade da formação permanente de trabalhadores da educação que momentos formativos em ambientes não formais, de modo a possibilitar a contínua ressignificação de sua prática para uma práxis educativa além dos interesses pontuais de mercado.

**Palavras-chave:** Profissionalização. Profissionalismo. Profissionalidade. Trabalho Docente.

**Abstract:** This paper aims to discuss the teaching work of non-licensed English teachers in non-formal contexts based on the concepts of professionalization, professionalism and professionalness. Confluences and dissonances between these concepts are carried out in the pandemic period in 2020, are sought with unlicensed English teachers of a free university extension English course at a higher education institution in Anápolis, Goiás. It is a qualitative research with a historical materialist approach. The analysis of the data produced shows that, despite the gaps present in their formative trajectories, these teachers build meanings and mediations potentially capable of synthesizing their praxis in a critical perspective. It concludes by indicating the imperative of the need for permanent training of education workers that formative moments in non-formal environments, in order to enable the continuous redefinition of their practice for an educational praxis beyond the specific interests of the market.

**Keywords:** Professionalization. Professionalism. Professionalness. Teacher's Work.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo nasce a partir dos sentidos, mediações e sínteses realizadas no desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada “Letramentos críticos em contextos

não formais de ensino da língua inglesa: uma experiência com docentes não licenciados” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Ao buscar dar conta dos sentidos produzidos por professores não licenciados em um curso livre de inglês em Anápolis, Goiás, nos apoiamos nos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. O movimento para chegar nesses conceitos foi realizado em busca de respostas para a seguinte pergunta: “O que faz um professor ser um professor”? Aqui entendemos a profissão de professor como específica e dotada de intencionalidade (LIBÂNEO, 2005), mas para além disso, quais aspectos do seu trabalho, da sua atividade o caracteriza enquanto docente?

Esta pergunta é especialmente pertinente porque os profissionais sobre os quais a pesquisa debruçou-se são professores não licenciados atuando em um curso de livre de inglês no escopo da extensão universitária de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Anápolis, Goiás. É evidente que existe uma lacuna no processo formativo desses profissionais, mas para além da formação inicial, que outros sentidos eles constroem que os permitem se entenderem como professores?

É certo que existem mais perguntas do que respostas e que a realidade brasileira impõe inúmeros desafios. Concordamos com Paula Júnior (2012) quando ele nos diz que vislumbrar o professor como parte da solução para os problemas da educação brasileira está associado aos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Assim, este trabalho traz luz ao trabalho desses trabalhadores e trabalhadoras da educação de contextos de extensão universitária, que, por vezes, é invisibilizado e não (re)conhecido, mas, que é como todo trabalho assalariado sob o sociometabolismo do capital, espoliado para produzir mais-valia (MARX, 2014).

Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores de uso. Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso, que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor de uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais valia). (MARX, 2014, p.220)

Ainda, toma-se aqui como ponto de partida o contexto de extensão universitária, no qual também é concreto, assim como em contexto formal de ensino (BEZERRA, 2012,

p.178), a interferência de variáveis relacionadas às tradições de ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, quais sejam, a estrutural, a comunicativa e o (enfoque) instrumental. Por força das ementas, objetivos e conteúdos programáticos, sob o trabalho do docente de inglês em contextos de extensão universitária incide deflexão dessas abordagens hegemônicas de ensinar LE, cujas finalidades educacionais não são críticas, em outras palavras, não possuem o compromisso educativo de transformar o *modus operandi* vigente, o Capital. Nessas direções, o trabalho docente, o ensino, tende a operar sob a égide de concepções de língua enquanto forma, comunicação ou/e instrumento. A concepção de língua enquanto prática social circunscrita à abordagem de letramento crítico (BEZERRA, 2012, p. 178) se coloca como uma alternativa contra-hegemônica.

Dito isso, e para responder ao objetivo deste estudo, este trabalho se organiza em quatro partes: na primeira, trata-se sobre os conceitos de Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade; na segunda, explicitam-se os aportes teórico-metodológicos; na terceira, os dados produzidos na roda remota com os professores de inglês não licenciados, que atuam em contexto de extensão universitária, são analisados e discutidos; e, por último, são tecidos arremates.

## **DIALOGOS SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIDADE**

Para relacionar os sentidos construídos pelos participantes da pesquisa com as ideias de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, é necessário delimitar o que se entende por esses conceitos. Paula Júnior (2012) argumenta que eles estão ligados às noções de formação inicial e continuada, conhecimento profissional específico, o exercício profissional, práxis, ética no trabalho e dimensões políticas, sociais e pessoais da docência.

Weber (2003) salienta que a profissionalização é um processo que circunscribe o domínio de conhecimentos e competências específicos e classifica uma ocupação como profissão. Dessa forma, associa a ela, imagens, representações e expectativas definidas historicamente está ligado ao reconhecimento social. O mesmo autor ainda ressalta que este é um debate que extrapola a docência e a educação escolar, e participa, na verdade, da luta pela construção da democracia.

Paula Junior (2012) também transcende a profissionalização como algo externo ao professor. Enquanto elemento que garante ao professor valorização e autonomia, mas não depende dele, trata-se de um direito com aspecto de concessão.

a Profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país. A desprofissionalização seria, então, a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. É um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas. É, a bem da verdade, um direito com aspecto de concessão. (PAULA JUNIOR, 2012, p. 4-5).

Já o profissionalismo, diferente da profissionalização, está intimamente ligado ao professor. É o seu compromisso com o projeto pedagógico e o zelo, a dedicação, o afeto com os quais o professor desenvolve o seu trabalho docente (PAULA JUNIOR, 2012). O professor pode exercer – e muitas vezes o faz –, mesmo com eventuais falhas na sua trajetória formativa, seu trabalho de maneira compromissada e respeito aos alunos.

A profissionalidade, por fim é o aperfeiçoamento e a qualidade da prática profissional (PAULA JÚNIOR. 2012) e leva em conta os caracteres pessoal e subjetivo da prática educativa e aquilo que configura trabalho docente. A profissionalidade se dá de forma progressiva e contínua, ao longo de toda a carreira (GORZONI; DAVIS, 2017).

Em outras palavras, uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso denomina-se “profissionalidade” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411).

Paula Júnior (2012) ressalta que a profissionalidade está na interseção entre profissionalismo e a profissionalização e que estas mantêm entre si uma relação dialética. Para este autor, o professor constrói a sua profissionalidade. Ambrosetti e Almeida (2007), de forma similar, também apontam para a relação dialética da profissionalidade com a profissionalização.

Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, poderíamos entender que, a profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço

de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 3-4)

Dessa forma, entendemos que o profissionalismo independe da profissionalização, e que a profissionalidade, dialeticamente ligada a esta, é o que pode(ria) legitimar a atuação dos profissionais não licenciados. A formação superior, apesar de constituir aspecto importante do processo de formação docente (WEBER, 2003), não exclui os sentidos, vivências e mediações construídas por esses profissionais, trabalhadores da educação não formal. Inobstante a este dado concreto, entendemos que ser professor está na interseção entre profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

## **NO CAMINHO DO TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: METODOLOGIA EM FOCO**

Ouvimos cinco professores não licenciados de um curso livre de inglês no escopo da extensão universitária de uma IES privada em Anápolis, Goiás através das rodas de conversa, aqui entendidas como “uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (MOURA; LIMA, 2014, p.99).

Os participantes são:

P1) Ana, que é formada em direito, mas se descobriu professora após a sugestão de amigos e familiares. Ela aprendeu inglês ao realizar um intercâmbio para os Estados Unidos ainda no ensino médio. Ministra aulas de inglês tanto na extensão universitária quanto na educação infantil de uma escola particular. É pós-graduada em docência da língua inglesa e não atua na área do direito;

P2) Raul, que imigrou para os Estados Unidos com a família e morou neste país durante parte de sua infância e adolescência. É formado em direito e atua como advogado e professor de direito. Atualmente, é professor na graduação em direito de uma Instituição de Ensino Superior privada. Apesar não ter turmas de inglês atualmente, foi professor na extensão universitária por vários anos;

P3) Paula, que é nativa da língua inglesa, e como o irmão, José, é filha de mãe americana e pai brasileiro. Iniciou dando aulas de inglês por influência de sua mãe também professora. É nutricionista por formação, mas não atua nem pretende atuar nesta área. Já ministrou aulas na Europa e na África.

P4) José, que é nativo da língua inglesa. Filho de mãe americana e pai brasileiro, começou a dar aulas por influência da família: sua irmã Paula e sua mãe também são professoras. É formado em fisioterapia e, antes disso, havia iniciado estudos em música. Não atua profissionalmente como fisioterapeuta, mas tem intenção de seguir carreira nessa área; e

P5) Bartolomeu, nascido no Brasil e filho de pais americanos. Alternou residência entre o Brasil e os Estados Unidos durante a infância e adolescência. Iniciou sua carreira de professor de inglês por sugestão da namorada, que havia se formado em uma escola de idiomas da cidade, e foi justamente nessa escola que ele conseguiu seu primeiro emprego. Possui graduação incompleta, cursada nos Estados Unidos.

Os dados foram gerados a partir de três encontros que aconteceram remotamente, via *GoogleMeet*, devido à pandemia global de Covid-19. Entendemos que os dados são gerados e não coletados por partilharmos da ideia de práxis, em que a realidade transforma e é transformada pelos sujeitos (SANCHEZ-VASQUEZ, 1997) e que dados não estão inertes, à esmo e esperando o pesquisador (GARCEZ et al, 2014).

Os encontros foram gravados em áudio e vídeo e, a posteriori, transcritos. Entende-se o processo de transcrição como um ato político (BUCHOLTZ, 2000) e que leva, portanto, em conta os aspectos pessoais e subjetivos do pesquisador. Entendemos as transcrições como um processo enviesado de organização espacial (OCHS, 1979) e abraçamos as influências presentes no processo de interpretação.

Triangulamos os dados, buscando interseções entre as falas dos participantes e o referencial teórico do trabalho. Esse movimento leva em consideração os produtos e processos centrados no sujeito, os elementos produzidos pelo meio e os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do sujeito (TRIVIÑOS, 1987).

A análise foi realizada com base no materialismo histórico dialético, em que não basta entender o mundo, é preciso mudá-lo (FRIGOTTO, 2008). Ressaltamos a prática social como critério de verdade e entendemos que as categorias não são arbitrariamente escolhidas, mas surgem das relações que o homem mantém com a natureza e a sociedade (TRIVIÑOS, 1987).

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, p.2007, p.87).

Assim, buscamos entender os sentidos construídos por esses professores a partir da sua vivência, da sua materialidade e relacioná-los aos conceitos de profissionalismo, profissionalização e profissionalidade.

## **PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIDADE: R/DEFLEXÕES A PARTIR DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS**

No que diz respeito à profissionalização, foi possível perceber alguns limites nas falas dos professores, principalmente. Conforme exposto do excerto 1, os participantes não parecem entender a formação inicial como necessária, e, negando a profissão docente como específica e dotada de intencionalidade, associam a prática docente a um “dom”.

### **Excerto 1**

**Ana:** Eu acho que é dom. Não é só a formação acadêmica não, é dom! (P1.1)

**Raul:** É. (P2.1)

**Paula:** Eu acho também que tem, tem dom nisso aí, acho que não é só a formação acadêmica também não. (P3.1)

[...]

**José:** Tem muito, muito professor, muito “professor” (aspas com a mão) com formação, assim, *top*, que a pessoa não consegue passar a informação tão bem quanto uma pessoa que tá sem, não tem graduação nessa área, sabe? (P4.1)

**Raul:** É... (P2.2)

**José:** Então assim, eu acho que é muito... (P4.2)

**Paula:** Eu concordo, eu acho que não é coisa que se aprende não...(P3.2)

**José:** É muito questão de dom... (P4.3)

**Paula:** Tem também, mas... (P3.3)

**José:** Aprendizado (pausa) e prática. Se você, são esses três, se você não tiver um deles, se você não tiver... “ah tem muita prática, é muito técnico, mas não tem o dom...” (P4.4)

**Bartolomeu:** Isso. (P5.1)

**José:** Aí eu acho que atrapalha um pouco, sabe? Eu acho que... (P4.5)

**Bartolomeu:** Eu concordo. (5.2)

**José:** O que a gente pode ver aqui é que todo mundo, querendo ou não, tem um dom, independente... eu acho que isso é o primordial para ser um professor e um bom professor. (P4.6)

As falas P1.1, P3.2, P4.3, P4.4 e P4.6 reforçam a ideia do trabalho docente como uma vocação ou uma missão e ignoram os processos formativos como parte importante e essencial da profissão docente (OLIVEIRA et al, 2011). Eles dão ao professor um ar místico que nasce com a capacidade de ensinar e que deve fazer disso seu ofício, não por ter se profissionalizado, mas sim por possuir uma habilidade dita “natural”.

Além disso, foi possível perceber certo desprezo pela formação inicial para professores de inglês, que é a licenciatura em Letras. Os participantes, talvez por

desconhecimento, afirmam que o curso de Letras é abrangente demais ou não específico o suficiente, e que, portanto, não forma bons professores, como visto no excerto 2.

### Excerto 2

**Paula:** Eu acho que para mim, agora, um curso de Letras não faria tanta diferença assim. [...]. Porque o curso de Letras não é, querendo ou não, ele é bem, pelo o que eu já entendi, é bem, bem geral assim... (P3.4)

**José:** Geralção... (P4.7)

**Paula:** ...foca mais no português, na literatura, essas coisas, esse tipo de coisa que para mim não faz diferença, eu acho. (P3.5)

**Paula** [...] porque letras não é específico, igual eu já falei outras vezes aqui. Eu acho que ele abrange muita coisa e por isso que eu não fiz, porque não era coisa que eu queria estudar (risos), as outras muitas coisas. (P3.6)

**José:** Fala muito e muitas vezes não fala nada. (P4.8)

**Paula:** Aí vai mais língua portuguesa e tal, e esse não era o meu foco. Foi isso que me desanimou na época, muita gente falava: “Ah, porque você não faz letras?” Falei: “Nossa, mas português, literatura, estudar tudo isso para dar aula de inglês?” (P3.7)

**Ana:** É, perde um pouco o foco mesmo, eu concordo com a Paula. [...] não senti falta de um curso de Letras. Não menosprezando o curso nem nada, mas assim, é a minha experiência pessoal, então não senti falta ainda. Porque se você tem uma dificuldade, você pode *google it* (risos), então dá seu jeito! (P1.2)

**Bartolomeu:** Às vezes, em vez de fazer um curso de Letras, você pode fazer algo que é semelhante, equivalente a uma licenciatura. Às vezes podia ter uma licenciatura na língua inglesa para você se tornar professor. (P5.3)

É importante ressaltar a importância da formação inicial e a integração de conhecimentos que ocorre na formação superior em licenciatura. Os sentidos construídos por esses professores parecem estar mais ligados a uma necessidade de autoafirmação, uma vez que coabitam (e disputam), socialmente, espaços com profissionais licenciados em um contexto que também sobre efeitos desumanos do sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Os mesmos professores têm uma relação um pouco diferente com a formação continuada. Enxergam nesta, uma forma de obterem saberes aos quais não tiveram acesso. Vemos no excerto 3:

### Excerto 3

**Paula:** [...] eu fiz o curso em São Paulo. eu fiz o CELTA em São Paulo, em dois mil e... antes de eu ir para Romênia, 2014 eu acho, 2014, isso. 2014 eu fiz curso em São Paulo, o CELTA, porque na Romênia já tinha intenção de dar aula de inglês. [...] O único curso mais formal que eu fiz foi o CELTA e o que eu achei interessante foi que no CELTA eu descobri que várias das técnicas que eles ensinavam para dar aula de inglês, eu já praticava. (P3.8)

[...]

**José:** O Braz- TESOL e tal. Eu fiz alguns cursos lá, e vários cursos que eu tava eu fui vendo o povo falando de técnica: “Faz isso, faz aquilo...”. (P4.9)

[...]

**Paula:** Ah Mas em relação à formação, eu acho que pra o ensino da língua inglesa o que, em termos práticos de dar aula mesmo, de melhorar a prática de ensino acho que seria mais de buscar cursos de atualização. Tipo esses que a TESOL oferece,

participar dessas conferências, essas coisas assim, que a Oxford, a Cambridge oferecem. (P3.9)

[...]

**Ana:** [...] Eu acho que pode ter complementação em cursos paralelos de atualização. Essa especialização que o Raul e eu, nós fizemos, acrescentou. Eu descobri muita coisa fazendo aquela especialização. Para mim foi muito válido, para mim foi muito bom. (P1.3)

[...]

**José:** [...] acaba que, é, pra ser prático mesmo, acaba que se você for olhar a questão de aprendizado para a língua inglesa mesmo, a formação continuada é muito melhor, assim, técnicas de ensinar certas coisas, a estratégia. Teve o Braz-TESOL que eu participei em Brasília, lá, assim, eu aprendi muita coisa [...]. (P4.10)

[...]

**Ana:** A gente sabe falar, a gente já tá dando aula, então a gente tem essa prática, talvez faltaria nomear algumas coisas, a teoria de fulano com a teoria não sei do que, e enfim, mas eu acho que isso a gente pode ir vivendo e acrescentando isso no nosso dia-a-dia, dentro dessa formação continuada. Não basta só você saber a gramática, colocar, igual vocês falaram, põe a estrutura no quadro e na hora da pronúncia, vamos falar, fala tudo diferente do tem que ser. Não é um aprendizado completo. A estrutura tá ali linda, mas o aprendizado teve falha, teve falha. (P1.4)

[...]

**Paula:** É por isso que eu acho que uma formação continuada é mais importante para gente na prática porque ela é feita por pessoas que estão nessa área pesquisando especificamente isso. (P3.10)

[...]

**Raul:** [...] têm as reciclagens, as atualizações todo começo de semestre, né? Então, eu já participei de alguns nas escolas que eu já dei aula, então aquilo é bom, principalmente para o novato, pega muita coisinha ali interessante, muita dica, você vê outros professores. [...] O *American Space* é muito exigente no curso de formação deles. Eu lembro que eu fiquei eu acho que quase um mês indo para Goiânia, ia e voltava quase todo dia, treinamento bem intenso. Eles querem realmente preparar o professor, talvez até com base nessa ideia. (P2.3)

Pelo excerto 3, deslinda-se que os participantes entendem a necessidade da formação e buscam nesses momentos aquilo que lhes faltou nos seus processos formativos. É importante notar a relação que eles constroem com a formação continuada, uma vez que admitem que somente saber falar a idioma (ou dominar o conteúdo) não é garantia de um processo educacional efetivo, e que é necessário saberes que extrapolem o conhecimento técnico.

É necessário atentar-se, no entanto, para que tipo de formação está sendo pretendida. Vemos presentes nas falas P3.8, P4.9, P1.3 e P2.3 cursos de certificação internacional, cursos de atualização e treinamentos pontuais. Estes estão na seara da formação por competências que Barbacelli (2017) associa ao modelo neoliberal da economia. “Constrói-se a necessidade de uma escola que atue de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial que seriam mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade” (p. 42). Entendemos que esse tipo de formação não é a ideal, uma vez que

corroborar para um processo educacional voltado para atender, unilateralmente, demandas de mercado.

Por outro lado, foi possível evidenciar nas falas dos participantes alto grau de profissionalismo. Como Paula Júnior (2012) havia salientado, este conceito não está ligado à profissionalização, mas sim à dedicação e afeto do professor ao seu trabalho e seu compromisso com o projeto pedagógico. Vejamos o excerto 4:

#### **Excerto 04**

**Raul:** [...] eu não gosto de advogar, eu gosto de dar aula. (P2.4)

**Ana:** [...] eu descobri o que eu gosto. Hoje eu tenho certeza que a minha praia não é direito; é dar aula de inglês. Hoje eu sei. (P1.5)

[...]

**Paula:** Descobri que eu gosto de dar aula. Eu gosto de ver o aluno desenvolvendo, eu gosto de ver o aluno aprendendo, eu gosto de chegar e ver que ele dominou uma certa matéria. (P3.11)

**Ana:** [...] Eu gosto. Dá trabalho? Dá, mas eu gosto. Eu gosto, eu me identifico. (P1.6)

**Bartolomeu:** [...] Eu gosto de dar aula, eu gosto de, eu gosto da profissão. [...] (P5.4)

**José:** [...] acabou que é uma coisa - mesmo eu não gostando de dar aula de inglês no sábado - eu acho que é uma coisa que eu sempre, que eu acho que internalizou, sabe? Agora faz parte de mim. [...] Trabalhar com os alunos lá e tal. Com línguas eu ainda sinto uma alegria de ver assim que o aluno conseguiu entender, que ele percebeu a diferença, que ele conseguiu fazer a conexão da informação que ele tem com a boca dele, de conseguir falar e processar a informação. [...] (P4.11)

**Paula:** [...] Eu gosto de dar aula para o *Starter*. Eu gosto de ver o aluno interessado lá [...] (P3.12)

**José:** [...] Eu tive uma aula que eu dei a aula - a turma era bem difícil e todos os professores reclamavam - aí eu era o mais novo dos professores né, eu falei assim: “Ah...” [...] os alunos assim, que tavam dando trabalho, o povo só falava português e tal, não sei o que, e eu, minha mãe reclamava, os outros professores reclamavam e falava assim: “Nossa, tá muito difícil, não consigo dar aula”. Nossa, foi um, era um terror! E eu cheguei lá, fui conversando com o povo e tal, fui levando assim meio na, por fora, comendo pelas beiradas, a gente fez umas brincadeiras lá e quando foi ver já tinha, os meninos abriram o livro e falaram assim: “Uai professor, cê deu aula?”, sabe? (P4.12)

Notamos nas falas do excerto 4 o afeto dos professores ao ato de ensinar e a devoção com que exercem sua atividade. Destaco a fala de José (P4.12) em que ele relata uma situação na qual teve que, apesar das lacunas em sua formação, encontrar maneiras de alcançar os alunos, ressignificando a relação destes com o conteúdo.

Em termos de profissionalidade, foi possível observar nas falas dos professores elementos que remontam à noção de qualidade e aperfeiçoamento pela e na prática. O excerto 5, por sua vez, nos mostra o envolvimento dos aspectos pessoal e subjetivo do professor na prática educativa.

#### **Excerto 5**

**Bartolomeu:** Para mim, é, ser um professor, professora, é você instigar os seus alunos a pensarem. [...] Eu acho que uma educação né? É a pessoa, o indivíduo aprender a ler, escrever e articular o seu argumento. Acho que é essa é uma das formas mais altas de você poder transmitir conhecimento. (P5.5)

**Paula:** [...] Eu acho que, tanto que eu sou professora na igreja também, no nosso trabalho... (P3.13)

**José:** Nós dois, né? (P4.13)

**Paula:** No trabalho lá com crianças, eu o José, somos professores lá. Eu acho que é uma coisa que eu me vejo como professora. Inclusive eu tenho uma amiga que ela fala que ela nunca daria aula. Falo: “Ah, mas você explica bem!” e ela: “Mas não, eu não gosto, eu não e a gente percebe que você gosta”. Então eu gosto, realmente. Eu acho que mesmo se surgisse a oportunidade e a necessidade de eu voltar para a Nutrição, eu ia querer voltar atuando como professora na área. (P3.14)

**Raul:** [...] Eu acho que a gente acostuma tanto a ser professor, que até, às vezes, coisa, não corrigindo, coisa e tal, até simples assim, corrigir um erro, mas, por exemplo, minhas postagens no Instagram, por exemplo, não é uma simples postagem, eu já vou explicar alguma coisa ali. Eu tô começando a postar agora, talvez por causa da quarentena né, fotos antigas, aí eu tô contando a história, o que aconteceu naquela foto... Então eu acho bem interessante assim, igual eu gosto de cozinhar, às vezes eu vou falar de uma receita. Então eu sempre gosto de estar transmitindo informação. Esses dias eu até mudei, minha mãe tava brincando comigo que eu tava com conflito existencial, eu mudei meu nome lá no Instagram. Antes era só: “Raul A. Costa”, e agora eu coloquei “Professor Raul C.”. Aí minha mãe veio até perguntar: “Você está se identificando mais como professor?” Eu acho que eu sempre me identifiquei como professor, né? Agora só mudei lá no Instagram, mesmo. Então eu vejo assim, é o que eu gosto de fazer mesmo, e é o que eu pretendo fazer mesmo que eu faça outra coisa em paralelo né, mas eu pretendo sempre ser professor. (P2.5)

**Ana:** [...] eu procuro descobrir novas técnicas de acessar a atenção do aluno, de fazer com que ele entenda sem ficar aquela coisa: “Nossa, que aula cansativa!”. Técnicas diferentes de acessar o aluno da melhor forma possível. [...] (P1.7)

**Paula:** É, e vira e mexe eu falo: “Pera aí, eu tenho que né, olhar isso aqui, o que eu posso nessa aula?” Porque a nossa tendência é dar aula do jeito que a gente aprende. “Não, eu aprendo assim, para mim isso fica fácil de entender”. É uma coisa que a minha mãe sempre fala também: “Você tem que ver que vai ficar mais fácil para o aluno”. (P3.15)

A maneira como esses profissionais se enxergam, e, portanto, parte subjetiva de suas construções, aparece nas falas P5.5, P3.14 e P2.5. Eles se entendem como professores, apesar da falta da formação inicial em nível superior, que não é, diga-se de passagem, uma exigência (quicá) legal para atuação em contextos do tipo de educação não formal, nos quais se inserem os cursos de extensão universitária. Todavia, nota-se também a busca por aperfeiçoamento e o compromisso com o aluno nas falas P1.7 e P3.15.

## OUTRAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Para concluir essa abordagem das relações entre profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e o trabalho docente convém considerar as possibilidades, limites e perspectivas que desafiam os profissionais que atuam em contextos de extensão universitária.

No que pese aos limites e possibilidades, os dados empíricos evidenciaram que os participantes demonstraram dificuldades e resistência no entendimento da profissionalização, mas potencialidades no exercício do profissionalismo e da profissionalidade, demonstrado pela relação dialética entre esses conceitos. Entendemos que os sentidos construídos por esses professores são, para além de uma posição dogmática e definitiva, frutos de sua trajetória profissional, mediações e contradições ao longo da carreira.

A atuação em espaços não formais, aliada a não formação em nível superior na área específica, e outros aspectos ligados à atividade desses profissionais são condicionantes da sua prática. Eles são professores *apesar da* não formação. Isso não significa dizer que a formação inicial pode ser descartada, antes o contrário. Ela é identificada como o principal limite da atuação desses profissionais. O que foi possível notar, contudo, é que existem outros elementos presentes na construção de sentidos e mediações que permitem transcender a ideia de que o professor necessita, impreterivelmente de formação superior.

As noções de profissionalismo e profissionalidade podem ajudar a legitimar a atuação desses professores nos espaços não formais. Do ponto de vista legal, não há impedimento que os proíba de atuar, mas para além da chancela protocolar, é necessário pensar nos aspectos subjetivos, afetivos e de finalidade dessa atuação.

É necessário orientar a prática também desses professores e trazer os ambientes não formais de educação, hoje cooptados e inseridos na lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008) e atendendo demandas de mercado, para aquilo que Gohn (2006) argumenta ser capaz de se tornar elementos potencialmente libertadores, em uma "prática que pode “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (p. 29).

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores. Caxambu, 01 - 05 out. 2007. p. 1 - 16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em 04 jun. de 2021

BEZERRA, D. S. Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração. 2012. **Tese** (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/publico/DANIELLA\\_DE\\_SOUZA\\_BEZERRA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/publico/DANIELLA_DE_SOUZA_BEZERRA_rev.pdf). Acesso em: 14 fev. 2021.

BARBACELI, J. T. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.** 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BUCHOLTZ, M. The Politics of Transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 1439-1465, 2000.

FRIGOTTO, G.. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 78-98

GARCEZ, P. M.. BULLA, G. da S. LODER, Leticia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** São Paulo, vol. 30, n. 2, p 257-288, 2014.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006, p. 27-38.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2017, v. 47, n.166. p. 1396-1413.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX. K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. 32. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 2014.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A. reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, vol. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

OCHS, E. Transcription as a Theory. In: OCHS, Eliot. SCHIEFFLEN, Bambi B. (orgs). **Developmental Pragmatics.** New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OLIVEIRA, T. C, MIRANDA, M. H. G., OLIVEIRA, PARANHOS, R.D, GUIMARAES, S. S. M. A Procura pela Licenciatura em Ciências Biológicas na UFG- Onde estão os candidatos a professores? In: **II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID**, 2011, Goiânia. Anais do II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID. Goiânia : UFG, 2011. v. 1. p. 77-81.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, Sobral v. 1, n. 1, p. 1-20, 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154.