

# O “bom trabalho” e a formação de pedagogas<sup>1</sup>

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-4907-7722

Valéria Amorim Arantes<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-2154-6147

## Resumo

A pesquisa, de caráter exploratório, teve como objetivo analisar as compreensões de estudantes de licenciatura em pedagogia acerca do conceito de “bom trabalho” (*good work*), fundamentado em princípios de excelência, ética e engajamento. Para tanto, foram desenvolvidas atividades propostas pelo *GoodWork Toolkit*, contemplando as três dimensões do conceito. Participaram da investigação dezoito graduandas do último ano do curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade pública estadual do Paraná. Os resultados indicam que as questões relacionadas à excelência e, de modo mais restrito, à ética são bastante presentes nas compreensões das licenciandas, embora estejam primordialmente centradas em componentes individuais e do âmbito da atividade, em detrimento de aspectos vinculados ao campo da educação e à sociedade de forma mais ampla. Já a dimensão do engajamento – centrado na satisfação e realização pessoal no desempenho da profissão, bem como no sentido que o trabalho adquire – acaba ficando em segundo plano, devido ao significado de necessidade e sobrevivência associado ao trabalho e, ainda, à ênfase dada ao exercício qualificado das funções. As análises sugerem a relevância de se trabalhar, na formação em pedagogia, a ética profissional, além do compromisso e as responsabilidades que abarquem não apenas o âmbito individual, mas também os impactos do trabalho na sociedade, e, ainda, de enfatizar a dimensão do engajamento, o que pode, inclusive, contribuir para a ressignificação do sentido da docência como vocação.

## Palavras-chave

Pedagogia – Bom trabalho – Licenciatura – Ética – Formação profissional.

**1-** Apoio: Fundação Araucária. O artigo traz resultados de pesquisa de pós-doutorado e faz parte de uma investigação mais ampla que busca discutir o conceito de “bom trabalho” em contexto brasileiro.

**2-** Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR, Brasil. Contato: crispataro@gmail.com

**3-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: varantes@usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237778por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *“Good Work” and the training of pedagogues*

### **Abstract**

*The exploratory research aimed at analyzing how students of the Pedagogy Licenciature Course understand the Good Work concept, which is based on principles of excellence, ethics, and engagement. To that end, activities proposed by the GoodWork Toolkit were developed and contemplated the three dimensions of the concept. 18 licenciature degree students attending the final year of the Pedagogy program at a state university in Paraná took part in the investigation. The results indicate that issues related to excellence and, in a more restrict way, to ethics are strongly present in the participants' comprehensions, although they primarily focus on individual components and those of the activity's scope, to the detriment of aspects that are linked to the education field and the broader society. The engagement dimension – which focuses on personal satisfaction and accomplishment when performing professionally, as well as on the meaning that work acquires to the self – ends up in the background because of the necessity and survival aspects associated with work, and, also, to the emphasis given to the qualified practice of the functions. The analyses suggest the relevance in deepening, in the teacher training, subjects related to professional ethics, in addition to the commitment and responsibilities that embrace not just the individual scope but also the impacts of work on the society. It is also important to emphasize, in Pedagogy courses, the engagement dimension, which can even help to give a new meaning to teaching as a calling.*

### **Keywords**

*Pedagogy – Good work – Licenciature degree – Ethics – Professional training.*

---

Nossa sociedade globalizada e centrada na lógica do mercado é cada vez mais marcada por desigualdades econômicas e culturais e pela danificação do meio ambiente, realidade que, sobretudo no contexto da recente pandemia de covid-19, tem se mostrado cada vez mais acirrada. As elites financeiras buscam perpetuar formas de organização social que priorizam o individualismo e os conhecimentos que tragam mais rapidamente benefícios econômicos (CASTELLS, 2018; SASTRE, 2018). Ainda que, mais recentemente, seja possível identificar um movimento de desglobalização e desocidentalização, tal dinâmica vem acompanhada por interesses alinhados a grupos específicos e pela intensificação do sentimento de intolerância e xenofobia, muitas vezes colocando em xeque direitos humanos fundamentais (BITTAR, 2012; CUNHA, I., 2019). Este cenário exerce influências – e se retroalimenta – nas relações de trabalho e na atuação profissional em diferentes áreas, incluindo a educação. Neste contexto, em que o profissional lida com os processos educativos em diferentes espaços, principalmente na docência dos primeiros anos da educação básica, refletir sobre o trabalho e a formação em pedagogia torna-se

tarefa urgente e fundamental, com vistas a fomentar uma atuação voltada para a justiça social e a superação das desigualdades (ZEICHNER, 2008).

Compreender por que e como algumas pessoas desempenham seu trabalho com base em princípios éticos mesmo no contexto de tal sociedade capitalista globalizada é justamente a questão que orienta as pesquisas dos psicólogos Howard Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi, que propõem o conceito de “bom trabalho” – em inglês, *good work* (GARDNER, 2010; GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004). O “bom trabalho” é definido como qualitativamente excelente, desenvolvido de maneira ética, pessoalmente engajador e dotado de sentido para o trabalhador<sup>4</sup>. A excelência diz respeito aos conhecimentos e às técnicas que devem subsidiar o desempenho qualificado das funções, implicando inclusive a necessidade de formação constante. A ética compreende a responsabilidade social e o impacto nas outras pessoas, atribuindo ao trabalho um sentido moral e de contribuição ao mundo. Por fim, o “bom trabalho” deve ser envolvente, despertar prazer, interesse, satisfação e paixão em quem o desempenha: trata-se do princípio de engajamento, relativo a aspectos afetivos e ao sentido pessoal conferido ao trabalho (GARDNER, 2009). Assim, esses três princípios, ou dimensões, devem servir de base para as ações e decisões no trabalho, e orientar igualmente a formação de profissionais.

Em seus estudos, os pesquisadores verificaram que aqueles que têm a oportunidade de debater abertamente com outras pessoas acerca de dilemas morais, tomadas de decisão, escolhas, responsabilidades e valores relativos ao mundo do trabalho, têm maior probabilidade de engajar-se futuramente em suas atividades laborais com qualidade, ética e satisfação pessoal (FISCHMAN; GARDNER, 2009; MUCINSKAS; GARDNER, 2013). Ademais, o desempenho do “bom trabalho” depende de uma série de questões intrínsecas e extrínsecas ao sujeito, dadas pela interação entre diferentes esferas: o âmbito individual (valores, crenças, motivações, autoimagem), o âmbito da atividade (componente cultural referente aos conhecimentos, valores, práticas e códigos da profissão), as forças do campo (comunidade profissional ou componentes sociais, incluindo entidades, organizações e especialistas que regulam e avaliam o campo) e a esfera da sociedade como um todo, com suas lógicas, valores, interesses, forças e contradições, que variam conforme o contexto histórico e cultural (GARDNER, 2009; NAKAMURA, 2010). As diferentes esferas interagem e se influenciam mutuamente, de modo que o “bom trabalho” não depende apenas da ação individual, mas, ao mesmo tempo, não é simplesmente o resultado de forças externas: tanto o contexto influencia a trajetória formativa e as ações do sujeito quanto a atuação deste último pode influenciar, contribuir e até transformar as forças e os elementos das demais esferas.

Estes pressupostos embasaram a elaboração do *GoodWork Toolkit* (FISCHMAN; BARENSEN, 2009, 2010), material que reúne orientações e atividades práticas e reflexivas – organizadas a partir das dimensões de excelência, ética e engajamento –, além de narrativas com dilemas reais vivenciados por diferentes trabalhadores. O objetivo é levar os sujeitos – jovens ou adultos, estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino,

---

<sup>4</sup>– No Brasil, *good work* foi inicialmente traduzido como “trabalho qualificado” (GARDNER; CSIKSZENTMIHALYI; DAMON, 2004), em publicação que enfatizava apenas a articulação entre excelência e ética. Em material posterior, quando o conceito passou a integrar a dimensão do engajamento, a tradução adotada passou a ser “bom trabalho” (GARDNER, 2009).

profissionais de distintas áreas e etapas da carreira – a refletir sobre critérios, escolhas e planejamentos a fim de fomentar e favorecer a realização do “bom trabalho”.

Diante do exposto, este artigo analisa as compreensões de licenciandas em pedagogia acerca do que consideram um “bom trabalho” na área, tendo em vista as dimensões de excelência, ética e engajamento. A partir de reflexões suscitadas no desenvolvimento de atividades do *GoodWork Toolkit* junto às estudantes, buscamos discutir os elementos e critérios que elas levam em conta ao caracterizar o trabalho de uma “boa pedagoga”<sup>5</sup>.

Considerando que o “bom trabalho” não se efetiva desvinculado do campo profissional e da sociedade, é necessário termos em vista, para nossa discussão, as problemáticas que permeiam a formação e a atuação de pedagogas/os no Brasil. Das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) emergem ambiguidades que atravessam a licenciatura – no que tange às ênfases e ao dilema entre formar para a docência na educação básica ou para a atuação nos diferentes espaços educativos – e que incidem na dificuldade em especificar o lugar da ética na formação do profissional e em estabelecer uma identidade do curso, muitas vezes fragmentado, superficial e generalizante (MACEDO; CAETANO, 2017; PIMENTA *et al.*, 2017). Ao mesmo tempo, além das lutas pela profissionalização e cientificidade da pedagogia (CUNHA, M., 1999; LIBÂNEO, 2005; WEBER, 2003), vale ressaltar a desvalorização e a baixa remuneração do magistério, o descaso político para com a educação e o sucateamento das instituições de ensino, que contribuem para que as carreiras das licenciaturas tenham baixo prestígio social, sendo cursos com baixa procura, vagas ociosas e altas taxas de evasão, inclusive nas universidades públicas (BRANDÃO; PARDO, 2016; OSTROVSKI; SOUSA; RAITZ, 2017). Ainda, o perfil de estudantes de licenciatura, incluindo a pedagogia, é caracterizado pela necessidade de conciliar trabalho e estudos, havendo grande percentual de egressos de escola pública, oriundos de famílias de baixa renda e baixo nível de escolarização (GATTI *et al.*, 2019; RISTOFF, 2013). Por fim, salientamos que, no Brasil, os cursos de formação inicial de professores têm sido marcados pela precariedade, agravada pela lógica mercantil e pelo número cada vez maior de instituições privadas que assumem tal demanda (DINIZ-PEREIRA, 2019; MONFREDINI, 2013). Tais desafios e contradições que emergem da formação, do campo profissional e da sociedade devem, portanto, orientar nosso olhar na análise dos dados.

## Metodologia

A pesquisa se caracteriza como exploratória e de natureza quanti-qualitativa (GUNTHER, 2006), configurando-se como uma primeira aproximação ao conceito de “bom trabalho” na formação em pedagogia em contexto brasileiro. Os dados foram coletados junto a dezoito licenciandas do 4º ano de pedagogia de uma universidade estadual do Paraná, que concordaram em participar voluntariamente da investigação, tendo sido observadas as diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos. A turma foi escolhida por estar cursando o último ano, já tendo passado pela maioria dos componentes curriculares,

---

**5-** Considerando que mais de 90 por cento das/os licenciandas/os em pedagogia no país são mulheres (INEP, 2017), assim como todas as participantes de nossa pesquisa, optamos por manter os termos no gênero feminino.

inclusive dos estágios. As estudantes, todas mulheres, tinham entre 20 e 52 anos, e treze delas já possuíam alguma experiência de trabalho na educação.

Ao longo do segundo semestre de 2019, foi realizada uma série de encontros formativos com as graduandas, nos quais foram desenvolvidas atividades adaptadas do *GoodWork Toolkit*. Observando-se as três dimensões do “bom trabalho”, o objetivo foi possibilitar que as estudantes expressassem, refletissem e debatessem acerca de suas compreensões sobre o que é ser uma “boa pedagoga”. Neste artigo, discutimos os resultados de cinco atividades – individuais e coletivas, por escrito ou em discussões orais, com duração de aproximadamente cinquenta minutos cada – que foram conduzidas pela pesquisadora, adaptadas ao contexto brasileiro e ao trabalho em pedagogia, sendo que as primeiras (Atividades 1 e 2) priorizavam aspectos de excelência, a Atividade 3 era voltada primordialmente para a ética e as duas últimas (Atividades 4 e 5) contemplavam o engajamento<sup>6</sup>. As produções escritas foram entregues à pesquisadora, e as discussões gravadas em áudio para a posterior transcrição.

Para a análise, buscamos identificar os conteúdos e significados que emergem das compreensões das estudantes expressas nas atividades e nos debates realizados, na intenção de analisar de que forma tais elementos se articulam às dimensões do “bom trabalho”: excelência, ética e engajamento (GARDNER, 2010).

## **Os encontros formativos: apresentando os dados**

A Atividade 1 propunha uma discussão sobre critérios de excelência. Para as licenciandas, um trabalho bem-feito é aquele que atinge efetivamente seus objetivos, que, no caso, dizem respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Ainda, consideram que a excelência deve ser constantemente avaliada pela própria pedagoga – que necessita de olhar crítico, humildade e flexibilidade para, quando necessário, alterar sua prática –, mas também por outros agentes: colegas, equipe pedagógica, demais funcionários da escola, familiares e, principalmente, os estudantes. Embora reconheçam que um trabalho de excelência depende de vários fatores, o compromisso da pedagoga – expresso na preocupação com a aprendizagem, o planejamento das ações e o acreditar na educação – é apontado como relevante. O valor do compromisso parece ser tão intenso que chega a ser mencionado como fator que possibilitaria superar lacunas na formação, já que “se ela tiver o compromisso, ela vai buscar conhecimentos [...] e alcançar uma excelência” (Walquíria)<sup>7</sup>.

Na Atividade 2, as participantes analisaram, em pequenos grupos, uma narrativa que evidenciava os desafios e conflitos de uma pedagoga em seu trabalho<sup>8</sup>, sendo questionadas

---

**6-** O *GoodWork Toolkit* apresenta propostas de atividades organizadas em quatro capítulos, sendo três deles referentes aos eixos do conceito e um primeiro com atividades de aproximação ao “bom trabalho”. Embora as atividades selecionadas para a pesquisa estejam, no material, indicadas dentro de um determinado capítulo/eixo, entendemos que permitem reflexões que articulam simultaneamente discussões sobre excelência, ética e engajamento no trabalho em pedagogia, como poderá ser visualizado na análise dos dados.

**7-** Os nomes são fictícios.

**8-** No texto – traduzido e adaptado da narrativa “*Lookin’ good*” (FISCHMAN; BARENSEN, 2010, p. 52) – uma professora enfrentava o dilema de, por um lado, acreditar que seus estudantes – de famílias de baixa renda, pouca escolaridade e com dificuldades para acompanhar os estudos de seus filhos – deveriam receber um ensino de qualidade que os possibilitasse ingressar na universidade, fazendo uso de metodologias diferenciadas

sobre princípios, responsabilidades, obstáculos e formas de enfrentamento das situações. Ao refletirem sobre crenças, valores e responsabilidades implicados na narrativa, identificaram aspectos da atuação individual da personagem (metodologia, compromisso etc.). No entanto, ao pensarem nos obstáculos e desafios, indicaram aspectos para além do âmbito individual, reconhecendo fatores como a gestão da escola, a secretaria de educação, a (não) participação dos pais e mães no processo de aprendizagem de seus filhos e filhas e o contexto social dos estudantes, que influenciam no trabalho da professora. Por fim, ao pensarem em estratégias de enfrentamento, dois dos seis grupos permaneceram focados na ação individual – alegando ser necessário maior foco no processo de ensino e aprendizagem ou mudanças na metodologia –, enquanto, nos demais grupos, foram identificadas estratégias envolvendo a participação de outros agentes internos e externos à escola.

Na Atividade 3, também realizada em pequenos grupos, as estudantes refletiram sobre as responsabilidades implicadas no trabalho, devendo identificar inicialmente por quem e pelo que se sentiriam responsáveis (Tabela 1).

**Tabela 1** – Elementos pelos quais uma pedagoga deve se sentir responsável

| Elemento destacado   | Quantidade de grupos |
|--|----------------------|
| Alunos   | 6                    |
| Processo de ensino (metodologias, planejamento, objetivos) | 5                    |
| Aprendizagem (processo educativo, desenvolvimento)         | 3                    |
| Relações de convivência (em sala de aula, entre os pares)  | 3                    |
| Comunidade escolar (gestores, escola, familiares)          | 2                    |
| Educação e sociedade                                       | 2                    |
| Ética  | 1                    |

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os grupos indicaram que a pedagoga deve se sentir responsável pelos alunos, sendo que o processo de ensino – relativo a metodologias, planejamento, objetivo das aulas, entre outros – foi o segundo elemento mais citado. Ademais, a responsabilidade pela comunidade escolar – incluindo a comunidade do entorno e os familiares dos estudantes – e pela educação/sociedade, de forma mais ampla, são aspectos que extrapolam o âmbito da sala de aula e que foram citados por apenas dois grupos. A responsabilidade por agir de forma ética foi elemento mencionado por apenas um dos grupos. Assim, ao pensarem nas responsabilidades do trabalho em pedagogia, as estudantes remeteram-se primordialmente à atuação em sala de aula – materializada nas tarefas cotidianas da docente, no ensino

---

e exigindo a máxima aprendizagem, com avaliações rigorosas que, por vezes, acarretavam em reprovação. Por outro lado, sofria pressões dos colegas, da gestão da escola e da secretaria de educação para a redução dos índices de reprovação – o que implicava facilitar as avaliações, reduzir o nível de exigência e a profundidade dos conteúdos –, a fim de que a escola fosse mais bem avaliada e recebesse mais verbas públicas.

e aprendizagem e na relação com os alunos –, tendo sido poucos os casos em que foram mencionados aspectos para além da escola.

Em uma segunda etapa da Atividade 3, os grupos deveriam indicar situações que envolvessem conflitos de responsabilidade, sugerindo possíveis soluções. Dois grupos indicaram os embates entre escola e família, outros dois mencionaram dificuldades no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais, um grupo abordou a questão da indisciplina e o último indicou os conflitos no relacionamento com pessoas diferentes no ambiente de trabalho. Com exceção de um grupo, todos recomendaram como parte das soluções a conversa da docente/pedagoga com os responsáveis pelos estudantes, sendo também abordados, em alguns casos, fatores como falta de condições da escola, necessidade de apoio da gestão, turmas lotadas e falhas no sistema educacional, sugerindo que os conflitos citados ultrapassam as responsabilidades e possibilidades de atuação da profissional em sala de aula.

Para a Atividade 4, as estudantes deveriam se posicionar acerca da influência (ou não) que o sentimento de prazer pode exercer sobre a qualidade do trabalho em pedagogia. A maioria expressou que, para obter excelência, não é necessário o prazer, sobretudo porque o trabalho não atende a um desejo ou à busca pela satisfação, mas a uma necessidade: “você pode ser profissional, você não precisa gostar daquilo, é a sua profissão” (Úrsula); “a necessidade de sobrevivência faz com que você realize qualquer trabalho bem-feito, porque você precisa trabalhar, então é sua responsabilidade” (Samantha). Mais adiante, o grupo sinalizou que o prazer pode até aparecer na realização do trabalho, mas como uma consequência da boa atuação e de bons resultados – no caso, a aprendizagem dos estudantes –, mas não como uma condição anterior e necessária, como exemplificado a seguir: “O trabalho não é uma coisa que você gosta [...], eu posso começar a fazer uma atividade que eu não gosto, mas o meu compromisso me leva a fazer uma atividade de excelência, e no final eu posso sentir prazer naquilo que eu fiz” (Walquíria). Assim, para as participantes, o trabalho de uma “boa pedagoga” prescinde da dimensão do engajamento, já que a excelência – e, de certo modo, também a ética – dependeriam sobretudo do profissionalismo, do compromisso e da responsabilidade.

Finalmente, a Atividade 5 solicitava que as licenciandas, individualmente, redigissem uma carta a uma pessoa inspiradora, alguém – próximo ou distante de seu círculo de relacionamentos – que tivesse influenciado a escolha e o engajamento na pedagogia. Uma parte das estudantes (7, ou 39 por cento) escreveu cartas em agradecimento a familiares – esposo, mãe, pai – pelo apoio e incentivo durante a graduação, com poucas alusões ao trabalho. A maioria, no entanto, identificou profissionais que foram importantes em suas trajetórias – professoras da educação básica ou da universidade, ou pedagogas com quem já atuaram –, destacando a admiração que sentiam e evidenciando aspectos de seus trabalhos que as motivavam e davam sentido à carreira. Ao pensarem em pessoas inspiradoras, puderam refletir acerca de valores, ações e sentimentos positivos que associam à profissão, relacionados à preocupação com os estudantes, a questões sociais, a uma convivência ética, afetiva e respeitosa, ou mesmo à transformação nas condições de vida das pessoas e da sociedade. Assim, as cartas ressaltavam memórias, experiências e relações vivenciadas que foram indicadas como inspiradoras na escolha pela área da pedagogia e no trabalho que desejam realizar.

## **Análise e discussão**

Ao ponderarem sobre o “bom trabalho” em pedagogia, por meio de atividades baseadas no *GoodWork Toolkit*, as licenciandas puderam refletir acerca de sua própria formação, bem como de sua (futura) atuação na área. A partir das reflexões realizadas, foi possível verificar que, em grande parte, as compreensões acerca do trabalho de uma “boa pedagoga” fundamentam-se em aspectos vinculados à excelência, entendida, no referencial aqui adotado, como os conhecimentos e técnicas necessários para o exercício de um ofício, o que engloba, inclusive, a formação constante para que os objetivos do trabalho sejam alcançados com qualidade (GARDNER, 2010). Assim, destacam a aquisição (inicial e continuada) de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento dos processos educativos e do fazer cotidiano da pedagogia, relativos em especial ao ensino e aprendizagem.

A grande ênfase atribuída à excelência – com especial relevância aos conhecimentos que embasam o exercício das funções – pode ser, em parte, explicada pelas disputas travadas em busca da cientificidade da pedagogia, a fim de que seja reconhecida como ciência da educação, como fundamento para a docência (LIBÂNEO, 2005). Outro aspecto a ser considerado é a própria constituição histórica e social da atividade docente, sobretudo no contexto brasileiro: marcada pela ideia de vocação, missão ou sacerdócio, pela feminização e pela conseqüente desvalorização (BARRETTO, 2010; BUENO; CATANI; SOUZA, 2003; CAMPOS; SILVA, 2002; LOPES, 2012; NÓVOA, 1991), a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – para a qual a graduação em pedagogia tem sido o lócus principal de formação – busca constantemente demarcar sua identidade e defender uma formação sólida e de conhecimentos específicos por parte de seus profissionais. Assim, a pedagogia é marcada por um processo de busca pela cientificidade e luta pela profissionalização e valorização do magistério, pelo qual perpassam uma série de obstáculos e dificuldades (CUNHA, M., 1999; OLIVEIRA, 2008; WEBER, 2003), discussões que certamente estiveram presentes na trajetória formativa das participantes.

Outrossim, os resultados sugerem que, para as licenciandas, a excelência no trabalho só se efetiva quando articulada à dimensão ética, ao menos no que diz respeito à atenção que deve ser dada à aprendizagem dos educandos, já que nossos dados evidenciam uma constante preocupação com as responsabilidades e compromissos diante do processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas acerca do “bom trabalho” consideram que a identidade profissional dos trabalhadores em educação não pode ser dissociada dos benefícios que propiciam a outras pessoas, de modo que o trabalho não se esgota nas tarefas prescritas, mas é orientada pela responsabilidade que sentem para com seus educandos, elemento colocado em primeiro plano por estes sujeitos (BARENDSEN, 2009; GARDNER, 2009). Tais considerações parecem justificar a importância que tal aspecto vinculado à ética assume nas compreensões das licenciandas, que entendem que o trabalho da pedagoga deve se materializar na aprendizagem dos educandos, isso é, há implícita uma responsabilidade para com o outro – os/as estudantes –, para além do simples cumprimento ou execução de ações definidas como próprias do fazer profissional.

Com efeito, a indissociabilidade entre pedagogia e ética é destacada por diversos autores, havendo aproximações históricas entre ambas, desde a Paideia grega (ARROYO,

2007; CAETANO, 2017; FREIRE, 1996; MACEDO; CAETANO, 2017, 2020). Considerando que, no “bom trabalho”, o princípio da ética engloba um olhar para o impacto nas outras pessoas (GARDNER, 2009), entendemos que a atenção ao bem do aluno, presente nas compreensões das participantes, expressa de alguma forma as responsabilidades éticas da docência, em consonância também ao que destacam Freire *et al.* (2012) e Macedo e Caetano (2017). Acreditamos, no entanto, que os debates sobre a ética na profissão docente devem ir além, pois se trata de pensar igualmente na responsabilidade e contribuição para o mundo (GARDNER, 2009), nas transformações sociais almejadas e na função política da educação (CAETANO, 2017; FREIRE, 1996; MACEDO; CAETANO, 2017; SASTRE, 2018) – o que, em última instância, pode inclusive alimentar o sentido pessoal dado ao trabalho e também a busca pela excelência, na medida em que se assume a responsabilidade pela realização de melhores aulas, planejamentos e currículos (MACEDO; CAETANO, 2017).

Embora a dimensão ética seja indispensável ao trabalho em educação, diversos autores têm indicado que a formação ética – seja do próprio professor em face do desempenho de suas funções, seja dos estudantes – é em geral escassa, subentendida ou silenciada (ARAÚJO, 2003; ESTRELA; CAETANO, 2012; MACEDO; CAETANO, 2017) – o que poderia explicar, por exemplo, o fato de que apenas um grupo de participantes em nossa pesquisa menciona diretamente a ética como parte das responsabilidades docentes (Atividade 3). Ainda a este respeito, Gatti *et al.* (2019) verificam a demanda pela ampliação, na formação de professores, de uma prática reflexiva consciente do compromisso político imbricado no fazer pedagógico. A intenção, assim, é de que sejam articuladas teoria e prática, não em uma perspectiva individualista, mas a partir de uma visão ampla, coletiva, que compreenda o caráter social e transformador da educação.

Vimos que o “bom trabalho” configura-se a partir de elementos do âmbito individual, mas é influenciado por uma composição de forças e relações de diferentes esferas, em uma dinâmica de reciprocidade na qual as possibilidades, restrições e mudanças são definidas tanto pelo contexto sociocultural quanto pela ação dos indivíduos (GARDNER, 2010, 2009; NAKAMURA, 2010). A este respeito, ressaltamos que as compreensões das licenciandas, ao expressarem elementos vinculados à excelência e à ética no trabalho, tendem a enfatizar aspectos do fazer pedagógico cotidiano, isto é, dos âmbitos individual e da atividade em si, com poucas alusões à esfera mais ampla da educação ou da sociedade. Poucas foram as menções, por exemplo, às possíveis contribuições e influências do trabalho em questões sociais ou que possam promover transformações na comunidade, no campo da educação ou na sociedade. Tal aspecto referente ao compromisso social e político da pedagogia (CAETANO, 2017; FREIRE, 1996; GATTI *et al.*, 2019; ZEICHNER, 2008) parece ser pouco mencionado nas discussões – ainda que possa fazer parte das compreensões e da identidade profissional das licenciandas. Ao mesmo tempo, o compromisso e o esforço pessoais são vistos como centrais e, em alguns momentos, até mesmo como fatores que possibilitariam a superação de obstáculos oriundos do contexto mais amplo, em uma lógica na qual a formação e a capacitação correm o risco de ficar a cargo do próprio sujeito (SEIDMANN, 2015).

Além disso, quando apontados, aspectos que extrapolam o âmbito da sala de aula e da escola são significados principalmente como obstáculos e dificuldades (Atividades 2 e 3), tendo sido relatadas as falhas no sistema e nas instâncias educacionais (gestão

escolar e secretaria de educação), as precárias condições das escolas, o contexto social dos educandos e, principalmente, os embates entre escola e família. Investigações sobre a dimensão emocional da docência, no Brasil e em Portugal, sugerem que a relação com instâncias externas à sala de aula, tais como os familiares, a gestão escolar ou as políticas educacionais, é de fato um aspecto que suscita emoções e sentimentos negativos (BAHIA *et al.*, 2013; MACEDO; CAETANO, 2017). A tendência identificada em nossos dados pode significar uma dinâmica de culpabilização de outras instâncias e de transferência de responsabilidades diante das dificuldades, principalmente quanto à relação com os familiares dos(as) alunos(as). Barendsen (2009) destaca que, em geral, os profissionais da educação compreendem que assumem demandas negligenciadas pelos familiares dos/as estudantes e por outras instituições, e que vão além de suas responsabilidades. Ademais, pesquisas indicam os conflitos existentes na relação entre escola e família, com uma tendência de culpabilização dos pais e mães, vistos como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem e de comportamento de seus filhos/as (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; RIBEIRO; ANDRADE, 2006; SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Por outro lado, os resultados podem sugerir um desalinamento nos interesses, prioridades e valores que permeiam cada uma das esferas das quais depende o “bom trabalho”, o que pode não apenas trazer entraves para sua efetivação, como também dificultar a identificação dos critérios de excelência, ética e engajamento da atividade profissional (GARDNER, 2010, 2009). Como mencionado, o contexto contemporâneo e o próprio campo da educação vêm sendo marcados por desigualdades e por uma lógica individualista, decorrentes das forças do capital e do mercado, cujas contradições e dificuldades se refletem na formação em pedagogia e também na efetivação de uma educação fundamentada em princípios éticos e voltada para a justiça social (CASTELLS, 2018; DINIZ-PEREIRA, 2019; MONFREDINI, 2013; SASTRE, 2018; ZEICHNER, 2008).

A dimensão do engajamento é, por fim, o terceiro componente do “bom trabalho”, que pareceu ser bem menos acionada, sendo inclusive negada em alguns momentos (Atividade 4). Entendemos que tal compreensão decorre, em grande medida, da realidade socioeconômica das estudantes, para quem o trabalho é muito mais uma necessidade do que uma escolha – e muito menos motivo de prazer. Cabe ressaltar que o perfil do público atendido pela universidade na qual foi realizada a pesquisa, assim como das acadêmicas dos cursos de pedagogia no país, é marcado por condições socioeconômicas e bagagem cultural restritas dos familiares e dos próprios estudantes, que precisam, com frequência, conciliar trabalho e estudos durante a escolarização (GATTI *et al.*, 2019; RISTOFF, 2013). Pesquisas realizadas junto a jovens brasileiros indicam que, de modo geral, a centralidade do trabalho advém não necessariamente de seu significado ético ou da realização pessoal, mas de sua urgência e necessidade, inclusive para a garantia de sobrevivência (CORROCHANO, 2018; GUIMARÃES, 2005). Também nos Estados Unidos, Easley (2014) reconhece a dificuldade de se abordar, junto aos jovens de camadas populares, a satisfação no trabalho, dado o caráter de urgência que este assume.

Devemos considerar ainda, conforme já apontado, que o campo da pedagogia, em vista de maior reconhecimento e profissionalização, tem buscado superar as representações da docência como vocação e missão – isto é, como decorrente de inclinações ou

incumbências inerentes ao sujeito (em geral feminino) –, nas quais o mundo dos afetos ganha destaque, já que, nesses casos, o amor, a dedicação e o compromisso acabam sendo vistos como componentes que garantem o desempenho das funções (BARRETTO, 2010; GATTI *et al.*, 2019; LOPES, 2012; NÓVOA, 1991; SEIDMANN, 2015). Além disso, em uma cultura que valoriza o racional e a técnica, a dimensão emocional e afetiva da docência tem sido relegada ao segundo plano, ainda que os próprios professores reconheçam a presença e importância das emoções nas relações estabelecidas. Foi apenas nas últimas décadas que pesquisas sobre os desafios de professores iniciantes, as fases da carreira e a (in)satisfação profissional passaram a dar ênfase às emoções e aos sentimentos na docência (BAHIA *et al.*, 2013; FREIRE *et al.*, 2012).

Por outro lado, nossos dados revelam alguns aspectos do engajamento, principalmente nas reflexões da Atividade 5, direcionada a tal dimensão: ao pensarem em um modelo exemplar (BARENSEN, 2009; FISCHMAN; BARENSEN, 2009; FISCHMAN *et al.*, 2005), isto é, alguém cujo trabalho tenha inspirado o envolvimento com a pedagogia, as licenciandas evocaram memórias, experiências e relações positivas, significadas como inspiradoras e motivadoras de seu engajamento na educação, tecendo reflexões sobre o sentido pessoal do trabalho e a satisfação que permeia a atuação na profissão.

Pesquisas têm evidenciado que a convivência e os vínculos afetivos com modelos e pessoas exemplares podem trazer contribuições para o engajamento em ações e atividades de natureza moral e ética, inclusive para o “bom trabalho” (DAMON, 1995, 2009; FISCHMAN; BARENSEN, 2009; FISCHMAN *et al.*, 2005; PARRA, 2018). Ademais, reflexões acerca dos aspectos afetivos implicados no trabalho educativo, bem como dos sentimentos positivos que emergem da relação com os estudantes, podem auxiliar para que sejam ressignificados alguns atributos associados à ideia de vocação, como intuição e criatividade, reforçando a importância da satisfação pessoal, do compromisso e da dedicação – tão relevantes num contexto de desprestígio do campo –, além de restringir o excesso de regulação e de tecnicidade da profissão (BARRETTO, 2010; GATTI *et al.*, 2019; MACEDO; CAETANO, 2017, 2020). Por fim, em uma perspectiva mais ousada, cabe questionar se os debates sobre engajamento no contexto do “bom trabalho” não poderiam contribuir para ressignificar o próprio discurso da vocação: se vistos de forma indissociada dos princípios de ética e excelência – isto é, considerando os conhecimentos, a formação teórico-metodológica, o compromisso ético, social e político necessários ao trabalho em pedagogia –, a satisfação e o sentido do trabalho podem fomentar um maior engajamento do sujeito em suas funções, desenvolvendo um senso de direção e responsabilidade, a fim de que os conhecimentos sejam utilizados no cumprimento de uma missão que articula os projetos pessoais aos interesses sociais e coletivos (DAMON, 2009; DAMON *et al.*, 2005; GARDNER, 2010).

## **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos identificar de que forma as dimensões de ética, excelência e engajamento se fazem presentes nas compreensões de licenciandas em pedagogia, a partir de atividades do *GoodWork Toolkit*. Os resultados indicam que questões relacionadas à

excelência e à ética – esta última em viés um tanto restrito – são acionadas de forma recorrente, embora estejam primordialmente centradas em componentes individuais e no âmbito da sala de aula e da escola. Assim, o conhecimento teórico-metodológico, a constante formação, o compromisso pessoal e a preocupação com a aprendizagem dos estudantes são elementos mencionados com frequência. Por outro lado, na compreensão do trabalho da “boa pedagoga”, aparecem de modo menos intenso os aspectos relacionados à função social, ao compromisso político imbricado na prática educativa e às possíveis contribuições da atuação profissional para a transformação da sociedade, evidenciando uma noção limitada da ética profissional. Quando mencionados, os elementos que transcendem o âmbito da atividade – para além da sala de aula e da escola – são vistos como obstáculos à atuação, em uma dinâmica que sugere não apenas um desalinhamento nos objetivos, princípios e valores priorizados pelas diferentes esferas envolvidas no trabalho, mas que também pode ser entendida como uma tendência à transferência de responsabilidades e culpabilização de outras instâncias.

Já a dimensão do engajamento, relativa ao prazer, à satisfação e ao sentido atribuído à profissão, aparece como o elo mais fraco do “bom trabalho”, na compreensão das licenciandas. Seja em função de uma cultura que prioriza a razão em detrimento dos afetos, seja pela própria constituição histórica da pedagogia – que luta pela valorização dos conhecimentos específicos, a fim de superar representações que enfatizam a ideia de missão e sacerdócio –, ou, ainda, pelas condições socioeconômicas que marcam a trajetória das estudantes, para quem o trabalho é muito mais uma necessidade e fonte de sustento do que uma via para a realização pessoal, a dimensão do engajamento parece ficar em segundo plano. Parece, assim, haver uma contraposição entre excelência, profissionalização e conhecimentos, por um lado, e, por outro, os aspectos afetivos que trazem satisfação e atribuem sentido ao trabalho. De todo modo, as participantes reconhecem, na atuação de pessoas exemplares que as inspiraram, os sentimentos positivos e as motivações para seu envolvimento com a pedagogia.

No Brasil, pesquisas embasadas no conceito de “bom trabalho” são ainda iniciais, e não foram identificadas experiências sistematizadas de utilização do *GoodWork Toolkit*.<sup>9</sup> Temos, assim, consciência das limitações deste estudo, pelo seu caráter exploratório e pelas especificidades do contexto no qual foi produzido, bem como da importância de que novas investigações sejam conduzidas com jovens em formação e profissionais de distintos campos do conhecimento, a fim de salientar as contribuições que a noção de “bom trabalho” pode trazer à formação humana e profissional em nosso país, as necessidades de adaptação e problematização dos princípios que fundamentam esse conceito e das atividades do *GoodWork Toolkit*, além da coerência e pertinência de tais bases teóricas e metodológicas ao contexto brasileiro. Ainda assim, a partir de nossas análises, podemos tecer algumas considerações acerca da formação em pedagogia.

Em primeiro lugar, apontamos como relevante uma maior ênfase nos aspectos coletivos e impactos dos processos educativos nas comunidades e na sociedade, em uma

**9-** Mesmo em contexto norte-americano, embora diferentes práticas e investigações venham sendo conduzidas buscando-se apontar limites e possibilidades do *GoodWork Toolkit* (FISCHMAN; BARENDSEN, 2009, 2010; FISCHMAN; GARDNER, 2009; PETERSON; MUCINSKAS; GARDNER, 2016), Mucinskas e Gardner (2013) reconhecem a dificuldade em mensurar os resultados de tais iniciativas em curto prazo.

abordagem que permita às licenciandas a reflexão para além da ação individual e em sala de aula. Este processo deve envolver tanto a clarificação de valores, crenças e objetivos pessoais quanto a conscientização das forças, as relações de poder e as estruturas que atravessam a sociedade e a educação. Neste movimento, perspectivas individualistas, centradas no esforço pessoal e na meritocracia, devem ser problematizadas na formação, em direção a compreensões e práticas que se pautem pela coletividade, pela justiça social, pelo reconhecimento da diversidade e pela superação das desigualdades (ARROYO, 2007; CAETANO, 2017; GATTI *et al.*, 2019; SASTRE, 2018; SEIDMANN, 2015; ZEICHNER, 2008). Ainda que tais discussões já estejam há muito presentes nos debates acadêmicos, nas escolas e na formação de professores, não podemos desconsiderar a força com que os discursos da sociedade capitalista influenciam a constituição dos sujeitos e a identidade profissional, justificando os esforços para que as pedagogas possam superar as limitações e desafios impostos, conscientes de suas responsabilidades e dos impactos de seu trabalho na sociedade e nas demais esferas que envolvem os processos educativos.

A este respeito, destacamos a relevância de processos de formação ética de professores que partam das problemáticas dos próprios docentes, considerando que tais iniciativas – pautadas no diálogo, na multirreferencialidade de fontes teóricas, na articulação entre teoria e prática e entre fundamentos racionais e afetivos/intuitivos – têm promovido posturas de maior abertura, flexibilidade e questionamento por parte dos docentes, favorecendo a dimensão coletiva e o comprometimento com ações eticamente orientadas (CAETANO, 2017; ESTRELA; CAETANO, 2012). Neste ponto, acenamos que discussões sobre ética e competência profissional no contexto da formação em pedagogia (MACEDO; CAETANO, 2017, 2020) podem servir como um marco interessante na construção de diálogos, aproximações e questionamentos do conceito de “bom trabalho”.

Em segundo lugar, defendemos que, na trajetória formativa, as futuras pedagogas possam aprofundar os debates relativos ao engajamento, visando fomentar aspectos como a realização pessoal e o sentido do trabalho, sobretudo em um contexto no qual se torna urgente a valorização do magistério e o prestígio das carreiras de licenciatura. Não se trata, aqui, de enfatizar o comprometimento, a dedicação e os sentimentos – como o amor e a paixão pelo trabalho – em detrimento da profissionalização e da ética necessárias à pedagogia, mas de ressignificar conceitos como afetividade, criatividade e intuição, que podem inclusive auxiliar na construção de novas práticas para superar as desigualdades, injustiças e contradições do contexto contemporâneo (BARRETTO, 2010; CASTELLS, 2018; SASTRE, 2018; ZEICHNER, 2008). Ademais, um olhar para a dimensão do engajamento permite contemplar não só as motivações e sentido pessoais, mas também o senso de direção e responsabilidade que devem orientar o envolvimento com o trabalho, favorecendo uma atuação que articule projetos pessoais e coletivos que transcendam os interesses individuais mais imediatos (DAMON, 2009; DAMON *et al.*, 2005).

Nesse sentido, e tomando inclusive como referência a proposta do *GoodWork Toolkit*, acreditamos que atividades com (auto)biografias e trajetórias de profissionais de referência, memórias e experiências de escolarização, dilemas morais reais do fazer profissional, além da reflexão sobre sentimentos, emoções e conflitos vividos no exercício dos estágios ou do trabalho na área, podem se constituir em importantes instrumentos de formação,

que permitem, inclusive, mobilizar conceitos, conhecimentos teóricos, valores e outros conteúdos (BUENO; CATANI; SOUZA, 2003; FISCHMAN; BARENSEN, 2009; FREIRE *et al.*, 2012; GATTI *et al.*, 2019; PARRA, 2018; SASTRE, 2018;). É certo que a valorização da pedagogia e da educação não se faz sem políticas públicas efetivas, sem condições objetivas que incluam uma boa formação, remuneração adequada, infraestrutura, entre outros – o que pode, inclusive, ser conquistado a partir de lutas coletivas da própria classe profissional. Mas as iniciativas de caráter reflexivo aqui sugeridas, voltadas para o sentido do trabalho e para a construção da identidade e da ética profissional, da autoimagem, dos valores e crenças relativos à profissão podem contribuir na efetivação de práticas educativas mais proficientes, qualificadas, éticas e solidárias.

## Referências

- ARAÚJO, Ulisses. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARROYO, Miguel. Conhecimento, ética, educação e pesquisa. **ECurriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-24, 2007.
- BAHIA, Sara *et al.* The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. **Teachers and Teaching**, Abingdon, v. 19, n. 3, p. 1-18, 2013.
- BARENSEN, Lynn. No trabalho, a serviço. *In*: GARDNER, Howard *et al.* (org.). **Responsabilidade no trabalho**: como agem (ou não) os grandes profissionais. Porto Alegre: Bookman, 2009. p. 184-207.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010.
- BITTAR, Eduardo. Crise econômica, desglobalização e direitos humanos: os desafios da cidadania cosmopolita na perspectiva da teoria do discurso. **Revista do Mestrado em Direito**, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 259-293, 2012.
- BRANDÃO, Denise; PARDO, Maria Benedita. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 7 maio 2020.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denise; SOUSA, Cynthia (org.). **A vida e o ofício de professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003.
- CAETANO, Ana Paula. Ética e complexidade na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 797-821, 2017.

CAMPOS, Maria Christina; SILVA, Vera Lucia (org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: USF, 2002.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CORROCHANO, Maria Carla. A presença e os sentidos do trabalho para a juventude no Brasil: olhares em um contexto de expansão das ações públicas. *In*: CORICA, Agustina; FREY, Ada; MIRANDA, Ana (org.). **Entre la educación y el trabajo**: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 191-206.

CUNHA, Isabel. Desglobalização e desocidentalização: desigualdades, populismo e emoções. *In*: COSTA, Cristina; BLANCO, Patrícia (org.). **Liberdade de expressão e campanhas eleitorais**: Brasil 2018. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2019. p. 43-75.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma P.; CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-148.

DAMON, William. **Greater expectations**. New York: Free Press, 1995.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, William *et al.* Passion & mastery in balance: toward good work in the professions. **Daedalus**, Cambridge, v. 134, n. 3, p. 27-35, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio; ZEICHNER, Kenneth (org.). **Formação de professores S/A**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 25-39.

EASLEY, Laura. Does the GoodWork toolkit resonate with low income youth? **GoodWork Project Report Series**, Cambridge, n. 91, p. 1-38, 2014.

ESTRELA, Maria Teresa; CAETANO, Ana Paula. Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. **Interacções**, Santarém, n. 21, p. 219-230, 2012.

FISCHMAN, Wendy; BARENSEN, Lynn. O kit de ferramentas bom trabalho. *In*: GARDNER, Howard (org.). **Responsabilidade no trabalho**: como agem (ou não) os grandes profissionais. Porto Alegre: Bookman, 2009. p. 323-343.

FISCHMAN, Wendy; BARENSEN, Lynn. **The GoodWork Toolkit**: excellence, ethics, engagement. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2010. Disponível em: <https://www.thegoodproject.org/overview-1>. Acesso em: 7 maio 2020.

FISCHMAN, Wendy; GARDNER, Howard. Implementing GoodWork programs: helping students to become ethical workers. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 37, n. 3, p. 74-79, 2009.

FISCHMAN, Wendy *et al.* **Making good**: how young people cope with moral dilemmas at work. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

FREIRE, Isabel *et al.* A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 46, n. 2, p. 151-171, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard (ed.). **GoodWork**: theory and practice. Cambridge: The Good Work Project, 2010. Disponível em: [http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory\\_and\\_Practice-with\\_covers.pdf](http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf). Acesso em: 7 maio 2020.

GARDNER, Howard (org.). **Responsabilidade no trabalho**: como agem (ou não) os grandes profissionais. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; DAMON, William. **Trabalho qualificado**: quando a excelência e a ética se encontram. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2004.

GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GUIMARÃES, Nadya. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? *In*: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade 2017 (Microdados)**. Brasília, DF: Ministério da Educação: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 7 maio 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Sonia Castro. Formação e profissionalização docente no Brasil e Portugal em fins do século XIX: apontamentos para uma história da educação comparada. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 265-277, 2012.

MACEDO, Sheyla; CAETANO, Ana Paula. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, 2017.

MACEDO, Sheyla; CAETANO, Ana Paula. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. **Revista Exitus**, Marechal Rondon, v. 10, p. 1-30, 2020.

MONFREDINI, Ivanise. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. *In*: MONFREDINI, Ivanise; MAXIMIANO, Glaucia Fornazari; LOTFI, Maria do Carmo. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiá: Paco, 2013. p. 13-62.

MUCINSKAS, Daniel; GARDNER, Howard. Educating for Good Work: from research to practice. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 6, n. 4, p. 453-470, 2013.

NAKAMURA, Jeanne. Defining and modeling good work. *In*: GARDNER, Howard (ed.). **Good Work: theory and practice**. Cambridge: The Good Work Project, 2010. p. 107-126. Disponível em: [http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory\\_and\\_Practice-with\\_covers.pdf](http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf). Acesso em: 7 maio 2020.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991.

OLIVEIRA, Cynthia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, 2008.

OSTROVSKI; Crizieli; SOUSA, Cintia; RAITZ, Tânia. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, 2017.

PARRA, Andréia. **Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PETERSON, Amelia; MUCINSKAS, Daniel; GARDNER, Howard. Teaching for Good Work, teaching as Good Work. *In*: HORVATH, Jared; LODGE, Jason; HATTIE, John (ed.). **From the laboratory to the classroom: translating science of learning for teachers**. London: Routledge, 2016. p. 21-40.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

RIBEIRO, Daniela; ANDRADE, Antonio. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

RISTOFF, Dilvo. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009)**. Rio de Janeiro: Flacso: UERJ, 2013.

SASTRE, Genoveva. Encrucijadas sociales y educación del pensamiento. **Revista Catalana de Pedagogia**, Barcelona, n. 14, p. 47-66, 2018.

SEIDMANN, Susana. Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 344-357, 2015.

SILVEIRA, Luiza Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 283-291, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio; ZEICHNER, Kenneth (org.). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

*Recebido em: 08.05.2020*

*Revisado em: 16.09.2020*

*Aprovado em: 20.10.2020*

**Cristina Satiê de Oliveira Pátaro** é docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/Unespar), e pós-doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), bolsista Fundação Araucária.

**Valéria Amorim Arantes** é professora livre-docente da FEUSP e bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Foi professora visitante nas Universidades de Harvard, Stanford e Universidade Autônoma de Barcelona.